

محمد الأوراعي

اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية

محمد الأوراعي



منشورات الاختلاف
Editions El-khtlef



أر العربية للعلوم ونشر
Arab Scientific Publishers, Inc.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الطبعة الأولى

1431 هـ - 2010 م

رقم 3-475-67-9953-978

جميع الحقوق محفوظة



4، زقة المنيونية - الرباط - مقل وزارة الحل
هاتف: 537.72.32.76 (212) - فاكس: 537.20.00.55 (212)
البريد الإلكتروني: darelamane@menara.ma

منشورات الاختلاف
Editions El-Khtalef

149 شارع صبية بن بوعل
الجزائر العاصمة - الجزائر
هاتف/فاكس: +213 21676179
e-mail: editions.elikhalef@gmail.com

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

عين شمس، شارع المنيونية، غلات بنينة الرب
هاتف: 786233 - 785108 - 785107 (+961-1)
ص.ب: 13-5574 شوران - بيروت 1102-2050 - لبنان
فاكس: 786230 (+961-1) - البريد الإلكتروني: buchar@asp.com.lb
الموقع على شبكة الإنترنت: <http://www.asp.com.lb>

يمنع نسخ أو استعمال أي جزء من هذا الكتاب بأي وسيلة تصويرية أو إلكترونية أو ميكانيكية بما فيه التسجيل الفوتوغرافي والتسجيل على أشرطة أو أقراص مبرومة أو أي وسيلة نشر أخرى بما فيها حفظ المعلومات، واسترجاعها من دون إذن خطي من الناشر.

إن الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن رأي الناشر

التكثيف وفرز الألوان: أحمد غرافيكس، بيروت - هاتف 785107 (+9611)
الطباعة: مطبع الدار العربية للعلوم، بيروت - هاتف 786233 (+9611)

المحتويات

9	مقدمة
---	-------

القسم الأول بناء المنهاج اللغوي وتغطيته

23	مقدمة
----	-------

الفصل الأول

مستلزمات المنهاج اللغوي من الكفايات المعرفية والخبرات المهنية

25	مقدمة
25	1. كفايات المترجم المعرفية
26	1.1. محتوى المادة اللغوية
33	2.1. ديوان العربية الثقاني
34	3.1. خبرات مهنية
36	4.1. طريقة التدريس
40	5.1. تقنيات تربوية مساعدة
41	1.5.1. وصايا تربوية
43	2.5.1. أجهزة تعليمية
43	3.5.1. كتب المدرس من وسائط المنهاج اللغوي
47	4.5.1. حوسبة المنهاج اللغوي

الفصل الثاني

تفاعل المنهاج اللغوي مع باقي مكونات التقى التربوي

49	مقدمة
50	2. مؤهلات المدرس وكفاياته
50	1.2. الاستعداد الفطري والاعتدائي

54	2.2. كفاءة المدرّس المعرفية والمهنية
55	3.2. تدريس العربية للتأطّين بغيرها
59	4.2. قابلية الطلب وحاجته
59	5.2. القابلية لتعلّم اللغة الثانية
62	6.2. تعليم العربية لأغراض خاصة

الفصل الثالث

بنية المتهاج اللغوي

67	مقدمة
68	3. فترة التوصلية؛ مكوناتها
70	1.3. دور النصّ النصّي في تعويد السمع وترويض جَهْل النطق
76	2.3. فصاحة القول من مقوّمات مهارة المتأنّقة والمحادثة
79	3.3. تدريس قواعد النصّ التركيبي؛ الهدف والطريقة
84	1.3.3. قواعد مقولّة وبليّة مكونة
87	2.3.3. قواعد إعرابية
96	3.3.3. قواعد وظرفية
104	4.3.3. قواعد موقعية
109	5.3.3. فكين المعجم
110	1.5.3.3. المعارف المتخفية المدخل المعجمية
112	2.5.3.3. أنواع المدخل المعجمية وفصول أجزائها
120	4.3. تدريس قواعد النصّ التحليلي
122	1.4.3. اشتقاق المعاني وتصريف المعاني
127	خلاصة

القسم الثاني

من فضائل اللسانيات التربوية

133	مقدمة
-----	-------------

الفصل الأول

نظريات الاقتساب وطرائق تعليم اللغة

137	مقدمة
-----	-------------

138	1. الفكة المعرفية بين المتبحرين والكسبيين
139	1.1. الفرضية الطبيعية وطريقة التشييط التربوية
144	2.1. الفرضية الكسبية والطريقة التعليمية
149	2. اللغة، طريقة اكتسابها
150	1.2. فصوص اللغات ولحده ومحتوياتها نمطية أو غلصة
158	خلاصة

الفصل الثاني

قوالب لسمية ومهارات لغوية

161	مقدمة
162	1. المهارات اللغوية في حل المسائل التربوية
173	ملحوظة
174	خلاصة موضعية
174	2. موقع المناظرة والمحاكاة بين المهارات اللغوية
177	1.2. مهارات لغوية مركزية
179	2.2. مهارات لغوية تكيلية
180	1.2.2. حذف السمع وتكرير مادة تكوينه
183	2.2.2. تجديد جهاز النطق
184	1.2.2.2. الاستعداد النفسي لتغيير الملوك الصوتي
186	2.2.2.2. استحداث الأحياز النطقية
189	خلاصة موضعية
190	3.2. تكوين مهارة الكتابة والتهجئة
190	1.3.2. ترويض اليد على خط الحرف
192	2.3.2. خط الحروف المتشاكل
197	3.3.2. تهجئة القول المكتوب
203	خلاصة عامة

الفصل الثالث

التأطير التربوي، قواعده وتقنياته

207	مقدمة
208	1. تقدير مهنة التعليم

210	2. الفعل لبلغ من القول
212	3. الكفاءات المعرفية والتطبيقية
214	1.3. التربية الإسلامية من ثقافات أهل القرآن
216	2.3. الوسائل المساعدة على التربية الإسلامية
217	1.2.3. شخصية المعلم العربي
219	2.2.3. الوثائق التربوية والوسائل المسماة البصرية
223	3.2.3. إعداد الوسائل المساعدة
225	4. العربية من لغات الشعوب الإسلامية
226	1.4. تساهل العربية ولغات المسلمين
229	2.4. حدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
230	3.4. تكوين القدرة اللغوية
234	1.3.4. السماع وتكوين المهارات اللغوية
237	2.3.4. طرق تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق
238	3.3.4. القول فعل لساني لبلغ من وصف الساني القول
241	4.3.4. الملاحظة وتكوين مهارتي الكتابة والتهجئة
244	5.3.4. النص الحواري ومهارة المحادثة
246	5. طرق اكتساب قواعد اللغة
247	1.5. معرفة اللغات لا تحصل بمعرفة اللسانيات فقط
249	2.5. تعليم القواعد بالنمذجة على النماذج
251	خلاصة

الفصل الرابع

اللسانيات التسمية وتطبيقاتها التربوية

255	مقدمة
258	1. نظريات لسانية ويراجع تعليم اللغات
258	1.1. الفرضية الطبيعية واللسانيات الكافية
267	2.1. الفرضية الكسبية واللسانيات النسيجية
270	1.2.1. اللسانيات النسيجية وتنميط اللغات
276	2.2.1. قصص العربية وطرائق اكتسابها
286	خاتمة
289	المصادر بالعربية وبغيرها من اللغات

مقدمة

إن الهدف المباشر للسانيات، هو الوصف العلمي للقواعد التي يستعملها المتكلم خلال التواصل باللغة مع غيره من أفراد العشرة اللغوية، حتى إذا استوفى اللساني الوصف أمكن استعمال نتائج بحثه في شتى الحقول لمختلف الأغراض، ومنها تعليم اللغة. ويكون تحصيل الملكة اللغوية، بواسطة القواعد التي وصفها اللساني، هدفاً غير مباشر للسانيات الوصفية. يعني هذا أن هناك اتصالاً شديداً بين اللسانيات الوصفية المقتصرة على وصف القواعد بغض النظر عن استثمارها في ميادين أخرى، وبين اللسانيات التربوية التي تستمد من اللسانيات الوصفية نتائجها بقصد بنائها في مناهج لغوية تُكسب المتعلمين القدرة على التواصل باللغة المعنية.

ويكون وصف اللغة علمياً إذا تَوَسَّلَ اللساني إلى قواعدها بنموذج نحوي مبني في إطار نظرية لسانية مُتَحَاوِزَةً، بالمعنى العلومي للتحاوزه، لكل النظريات اللسانية والنماذج النحوية السابقة. ومن أمارات الوصف العلمي لقواعد اللغة:

(أ) أن تكون معرفة القواعد نسبية بنعدم فيها الخلاف، وليست معرفة نفسية تحمل الرأي وتقيضه.

(ب) أن يكون الوصف الذي يتوقعه النموذج النحوي مطابقاً لواقع اللغة الموصوفة، فلا شيء في أحدهما مفقود في الآخر.

(ج) أن يكون الوصف مفهوماً من لدن كل متكلم باللغة بصرف النظر عن مستواه الذهني أو الثقافي.

(د) أن يكون الوصف مفسراً تفسيراً عالياً يمكن الفرد من توقع قواعد لغة المنشأ.

ويُفترض في النموذج النحوي أن يفرع إلى قوالب تفرع اللغة الموصوفة إلى قصوص، بحيث يتكفل كل قالب في النموذج النحوي بوصف فص من قصوص اللغة من أجل تلقين مهارة من المهارات اللغوية. فتعويذ حاسة السمع وترويض جهاز النطق موكول إلى الفص التصفي الذي يتكفل بوصف محتواه قالب خاص.

وبتدريس وصف القالب التصفي تُكتسب حاسة السمع القدرة على التمييز بين القيم الخلافية لمجموع النطاقات المستعملة في اللغة العربية. وعندئذ يتأني لجهاز النطق أن يكتسب بدوره القدرة على إصدار نطاقات العربية من أجهازها الخاصة، بما لكل نطقة من صوتيات جامعة وأخرى فارقة. وبحصول تينكم القدرتين السمعية والنطقية تكون المهارة اللغوية الأولية قد تشكلت، وإذاً يكون بوسع الناطق إنجاز نشاطين لغويين:

أولاً: التمييز بحاسة السمع بين الصور الصوتية للتحانسة مثل «سَهْفٌ وصَيْفٌ»، «تَيْنٌ وطينٌ»، «ذَلِيلٌ وظَلِيلٌ»، «كَبَلٌ وقَبَلٌ»، «رَكَدٌ ورَكَضٌ». ويكون أسهل عليه التمييز بين الصور الصوتية المتباينة من قبيل «تَلْقَازٌ، تَمْسَاحٌ، قُعودٌ، جُلوسٌ، دارٌ، ساقٌ، رصاصٌ، غفافٌ، سرابٌ، طيرٌ، بَنَلٌ، مَجْدٌ، وهلم جرا.

ثانياً: التحكم في تحريك أعضاء جهاز النطق داخل حجرات الرنين من أجل بناء الأحياز المولدة للنطاقات المستعملة في اللغة العربية. بحيث يُصدر كل نطقة مستوفية للصوتيات التي تُولفها كما يُصدرها كل متكلم فصيح. وحيث يكون الفرد قد اكتسب مهارة السمع والنطق اكتساباً تاماً. ومن المحتمل أن يلاحظ نقص في أحد الشقين، وعندئذ ينبغي التركيز عليه بالتدريب من أجل التصويب والتعويذ.

ومع الاشتغال بتكوين مهارة السمع والنطق ينبغي أن يُصاحبه الاهتمام باستتريب اليد على رسم الأشكال الهندسية لحروف اللغة العربية، وتمارينها على الامتثال لقواعد الخط. وعمل مزاوله هذا النشاط التربوي يحسن استغلال ما توفره العربية من التشاكلات الحرفية حتى يكون التتريب على رسم الشكل الهندسي لحرف «ا» مثلاً تمريناً في نفس الوقت على الأحرف المماثلة «هـ»، «ن»، «س»، «ق»، «ث» التي تباينت بالنقط فقط. ويُطبق التشاكل الحرفي هذا في كل النشاط التربوي المهدف إلى تلقين الكتابة.

ولا يفوتنا التذكير بضرورة ربط تلقين الكتابة بمهارة السمع والنطق عن طريق مبدأ التبعية القاضي في العربية بتخصيص الحرف الواحد للمنطقة الواحدة. فلا يخط الفرد بيده شيئاً مغايراً لما سمعه بأذنه وقالته بلسانه. فعند التقاط حاسة السمع للصورة الصوتية: (تبت)، يكون القول باللسان: (تبت)، والخط باليد: (تبت) لا غير. وبمبدأ التبعية هذا تنظم المراتب الثلاثة لوجود نفس العبارة اللغوية وجودها أولاً في السمع، ووجودها ثانياً في القول، ووجودها ثالثاً في الخط. ومن الأهمية بمكان الجمع في درس الكتابة بين مرتبتي القول والخط، كما كان مهماً في درس الإماء الجمع بين مرتبتي السمع والخط.

ومن الثابت حالياً أن الكتابة شق أول لمهارة لغوية شقها الثاني القراءة؛ أي تحويل الحروف المعطوطة إلى أصوات منطوقة. فما يستطيع الفرد أن يخطه بيده يستطيع أيضاً أن يقوله بلسانه، وأن يسمعه لنفسه ولغيره. فالأمر إذن يتعلق بعكس مراتب وجود العبارة إذ يكون الانطلاق من وجودها في الخط للترك بحاسة البصر إلى إيجادها نطقاً باللسان من أجل تبليغها بواسطة الصوت إلى حاسة السمع. وبعبارة

أخرى متى وقع البصر على المخطوط (تَبَتْ تَابُ بَتَتْ)، قال اللسان:
(تَبَتْ تَابُ بَتَتْ)، وسمعت الأذن: (تَبَتْ تَابُ بَتَتْ) ليس إلا. فما قرأته
العين قاله اللسان وسمعت الأذن. وعليه يكون اكتساب مهارة الكتابة
والتهجئة مرتبطاً باكتساب مهارة السمع والنطق، وكلتاهما متعلقة
بتلقين محتوى النصّ النصي لتألف من نطاق العربية وقواعد التأليف
بها.

وحرصاً على إجراء التعليم الاصطناعي للغة في الفصل على أصول
اكتسابها الطبيعي في المجتمع يتعين أن يكون تكوين المهارتين اللغويتين
السابقتين من خلال نصوص حوارية في معظمها أو سرديّة. وعندئذ
يجب تشجيع آليات سائر الفصوص اللغوية بهدف تكوين الباقي من
المهارات اللغوية. ولا بأس من التذكير مجدداً أن كلّ نصّ من فصوص
اللغة يتكامل بوصفه قالباً من قوالب النموذج السعوي، وأن تدريس ما
وصفه قالباً ما يكون بهدف تكوين مهارة ما. وهكذا يستمرّ تعميق
المهارة اللغوية المستهدفة بالنصّ أو الفصوص اللغوية الضالمة.

ثاني الفصوص اللغوية، تبعاً لنظرية اللسانيات السببية، هو النصّ
المعجمي. يحتوي هذا النصّ عددٌ غير متناه من المدخل المعجمية
المحتزّة في أذهان الناطقين باللغة، وكلّ مدخل معجمي عبارة عن قَوْلَة
منطوقة تفترون بكلمة معهومة اقتران الفصل بخلاوته والشمس بصورتها.
ويُفترض في القالب للكلف بوصف المعجم أن يُنقّق بشيء القَوْلَة ويُحدّد
معهوم الكلمة بالنسبة إلى كلّ مدخل مدخل. كقولنا (جِسْمٌ) ونصوّرها
[اجتماع الأبعاد الثلاثة: الطول والعرض والعمق].

أما الهدف المباشر من تلقين المعجم فهو تكوين الحصيلة اللغوية؛
أي مجموع المدخل للمعجمية المرمّج تلقينها لإقنار الطالب ثقافياً ولغوياً
على إجراء المعاداة في مستوى ثقافي مناسب لمستواه الذهني. واستناداً

إلى المعادلة التالية: «اللفة = نسق رمزي + ديوان ثقافي»، فإن الديوان الثقافي مستودع في القصر المعجمي، بينما النسق الرمزي موزع على سائر المصنوع الأربعة. وعليه يُشكّل للمعجم الذي يزود الحصيلة اللغوية بالمفردات الركن المركزي لتنمية مهارة الثقافة والحداثة. ومصطلح الثقافة لا يعني هنا التقارض المعرفي الذي يجري بين الثقافات المختلفة، وإنما يدل في هذا للوضع على تبادل المتخاطبين للمعارف والأفكار المتعلقة بموضوع الحول.

يلزم من مثبت أعلاه وجود تناسب بين حجم الحصيلة اللغوية وبين المستوى الثقافي؛ فلا تكون حصيلة الفرد من المعجم عبثاً ومستواه الثقافي ضعيفاً أو العكس. وإذا اكتسزت حصيلة واغتنت ثقافته لم يكن في اللسان شحاً عن تبادل المعارف المكتسبة والآراء الشخصية في موضوع الحداثة.

ويُفترض في القالب الذي يتول دراسة القصر المعجمي في إطار اللسانيات التربوية أن ينفي الحصيلة النوعية المناسبة للفرض الخاص بكل فئة طلابية. فلا يُعطى لها من معرفة رافعة نسبة تُرَدُّها عالية، ولا يُنرج فيها مفردة مهجورة نسبة استعمالها ضعيفة. وكل من الحصيلة يجب أن يكون سليماً من التصحيف في البنى والخطأ في المعنى، محكم النظم في نصّ الدرس، واضح الصور في ذهن الطالب. ومن أجل ذلك ينبغي البدء بالمفردات الدالة على الموضوعات الحسية القريبة من المتعلم، مع الانتقال التدريجي إلى المجردات، وأن يكون فتحها في نصّ الدرس متصلاً بعلاقات معوية كالضاد والترادف، ونحوها من العلاقات الاشتقاقية والصرفية.

تبين أن تنمية الحصيلة اللغوية ضرورية لتطوير المستوى الثقافي، وعليه ينبغي إنجاز هذه العمل التربوي في أقصر ظرف زمني ممكن، والآن تقدّم بالمفرد مئة الجسمي وتختلف مئة النحوي، على الأقل في اللغة

للاستعانة بالدرس. ومن الثابت أيضاً أن معجم اللغات يتكوّن من نوعين من المداخل:

أ) مداخل معجمية أصول تُكتسب استقراءً واحداً تلو الآخر إلى حين الإتيان عليها جميعاً في زمان طويل إن تيسرت الإحاطة.

ب) مداخل معجمية فروع، تتولّد عن المداخل السابقة بواسطة قواعد الفصح التحويلي، ويكون اكتسابها قياساً عن طريق السجّ على السؤال. وكلّ ما يُكتسب قياساً فهو في حكم المعروف مسبقاً. وبما أوردناه الآن نكون قد مهّدنا لدور الفصح اللغوي الثالث ودوره في الإسراع بالغناء الحصلية اللغوية لدى متعلّم العربية خاصّة، لانتماء هذه اللغة إلى نعط اللغات الاشتقاقية.

ثالثُ الفصوص اللغوية، تبعاً لنفس النظرية اللسانية، هو الفصح التحويلي، محتواه مؤلّف من صنفين من القواعد:

أ) قواعد اشتقاقية ذات طبيعة دلالية تنكّل توليد بعض الكلمات من بعض، كتوليد المطاوعة من المتعدي العلاجي.

ب) قواعد صرفية ذات طبيعة صورية، مهمتها ضبط مختلف التغيرات التي تطرأ على القولّة للتصرف، وهي تنقل من بنية إلى أخرى، كقلب الولو ياء إذا اجتمعا في قولة وإدغام الياء في الياء في نحو طَيّ، وعَيّ، ومَيّت، وميّد.

وبين هذين الصنفين من القواعد علاقة تحكّم؛ إذ كلّ ما يسمح به المكوّن الاشتقاقي يُحوّره المكوّن الصرفي، وليس كلّ ما يسمح به الصرف يُحوّره الاشتقاقي. فمثل (هَلِك) المحوّل عن (هَلَك) يُحوّره قاعدة صرفية وتمنعه قاعدة اشتقاقية، وكذلك (كَيّن) المحوّل عن (كَانَ). في حين تُحوّز كلتا القاعدتين مثل (شَتِم) و(قَيّد) المحوّلين بإعاً من (شَتَم) و(قَاد).

والنقص التحويلي قالبٌ مختصٌ في وصف قواعد تلفظها،
حق إذا تعلمها الطالب بالدراسة وتحكم في استخدامها بالتدريب
يكون حينئذ قد امتلك قدرة ذاتية على التطوير المستمر لحصيلته
اللغوية؛ إذ يستطيع بتلك القواعد أن يستبطن عدداً من المداخل
للمعجمية الفروع من كل مدخل معجمي أصل سبق اكتسابه استقراءً،
وعلى قدر ما يُعجّلُ النقص التحويلي بلوغ درجة الكفاية السببية في
الحصيلة اللغوية يكون نُضجُ مهارة الثقافة والمحادثة في ظرف زمني
قصير.

ويكون لقواعد النقص التحويلي ذلك الدور في غط اللغات
الاشتقاقية خاصة، كالعربية ونحوها من اللغات التي اختارت وسيطاً
الجذر لتكوين المفردات الموادي أو المداخل المعجمية الأصول، ثم
اصططرت لأن تختار لصرفها وسيطاً الدور لتوليد المفردات التوالي أو
المدخل للمعجمية الفروع. وعلى هذا الأساس ينبغي الاهتمام بتلقين
قواعد النقص التحويلي، كما يصفها القالب المختص، وأن يكون تلقين
هذه القواعد مباشراً عن طريق تضمين القاعدة المستهدفة في نص
الدرس، ثم التركيز على فهمها في طور الشرح، ثم التدريب على
استعمالها في طور التطبيقات. علماً أن تلقين هذه القواعد كافٍ
للإسراع بتكوين الحصلة اللغوية المناسبة، لكن هذه الحصلة، رغم
مركزيتها، غير كافية في حد ذاتها لتكوين مهارة الثقافة والمحادثة، وإنما
تكتمل هذه المهارة بتلقين قواعد النقص اللغوي الرابع.

النقص التركيبي آخرُ الفصوص اللغوية الأربعة، يستلم من المعجم
المفردات منتظمة في بضع مقولات، فيؤلف بينها بواسطة علاقات بُنية
إنشاء جمل تامة التكوين قابلة للاستعمال بهدف إنجاح المحادثة والحفاظة
على استمرارها. ولهذا النقص قالبٌ خاصٌ يصف محتواه للتألف بما يلي:

(I) يصنع مقولات مركبة؛ حولها تتجمع مدخل المعجم غير المتناهية؛ إذ ينتمي البعض إلى مقولة الاسم التام [+ج - ز] وغيره إلى مقولة الاسم الناقص [-ج+ز]، أو مقولة الفعل التام [+ح+ز]، أو الفعل الناقص [-ح + ز]، أو المصدر [+ح - ز]، أو الصيغة [+ح + ز]، أو الخالفة، أو الأداة. وفي هذا الطور الأول يكتب الفرد القدرة على تصنيف مفردات حصيلة اللغوية باعتبار دلالتها للمعجمية إلى المقولات السروية. وترشح هذه الملكة بالدرجات المناسبة.

(II) بنية مكوبة للحملة؛ [+صد (م. م) ± فض]، عناصرها مستودع المدخل للمعجمية. فالنتهي إلى الفعل التام لا يعرض في البنية المكوبة للحملة إلا عنصر المسند (م)، والمدخل المنتمي إلى مقولة الفعل الناقص لا يعرض في نفس البنية إلا عنصر الصدر (صد)، والنتهي إلى مقولة الاسم التام يعرض عنصر المسند إليه (م) والفضلة (فض). والمدخل المنتمي إلى الاسم الناقص يعرض عنصر الفضلة (فض) مطلقاً والمسند إليه (م) بشروط. والمصدر والصيغة يعرضان العناصر الثلاثة المسند والمسند إليه والفضلة؛ [(م. م) ± فض] مع فارق. والنتهي إلى الخالفة التي تصب مدخل تقوم مقام غيرها فإن لها سلوكاً ما تنوب عنه. وللأحوال سلوك آخر مفصل في موضعه. وفي هذا الطور الثاني من التركيب يتعلم الفرد السلوك الخاص بكل مقولة مركبة داخل البنية المكوبة، ويعلم عندئذ أن ما خالف سلوك مقولته تسبب في اختلال البنية المكوبة للحملة.

(III) بنية إعرابية؛ تنشأ بإدراج العلاقتين التركيبيتين (ع، ع) بين عناصر البنية المكونية على النحو التالي [+صد (م. م) ± ع ± ع]، وتكون علاقة الإسناد (ع) عاملة في طرفيها حالة الرفع للعرب عنها في اللغة العربية بعلامة الصمة أو ما يوجب عنها الظاهرة على

للمعرب وضعاً وموضِعاً أو المقطرة على اللبني وضعاً للمعرب موضعاً. بينما علاقة الإفضال (ع) تكون علامة في الفضلات حالة النصب للمعرب عنها في العربية بالفتحة أو ما يتوب عنها، سواءً كانت تلك العلامة ظاهرة أو مقترنة. أما باقي العلامات، كالسكون، والفتح، والجر فتواسخ للضممة علامة الرفع أو للفتحة علامة النصب، كما هو موضح في موضعه. وفي هذا الطور الثالث من التركيب يتعلم الفرد كيف يُعرب، بالعلامات المستعملة في العربية، عن حالتَي الرفع والنصب، وكيف يسخ علامَتَي تَبْنِكُم الحالتين التركيبيتين بالتواسخ المتعاقبة على مكونات الجملة. ويستبطن مختلف التغيرات التي تطرأ على البنية الإعرابية إما بعملية التقليل عن طريق الشعور أو الحذف، وإما بعملية التوسيع عن طريق التسريب أو التبعية.

(IV) بنية وظيفية تنشأ بإدراج العلاقات الدلالية بين مكونات البنية الإعرابية؛ كملاقى السبية «ب» والعلية «ع» للنتقائين بالفعل المستعدي أو مشتقاته، فتعمل الأولى وظيفة الفاعل في أحد الموضوعين، وتعمل الثانية وظيفة للمفعول في الموضوع الآخر. وعلاقة السبية «ب» المنتقاة بالفعل اللازم أو مشتقاته لتعمل وظيفة الفاعل به في الموضوع للمائل معه. وعلاقة اللزوم «ل» التي تعمل بشروط متفاوتة الوظائف السبعة في الفضلات؛ وهي الحالية، والناعية، والماضية، والتبيين، والتهنيء، والتكسيم، والتكيف، والتزمين، والتمكين. ثم علاقة الانتماء «د» التي تجمع المتراكيب في تركيب التقيد، وأخيراً علاقة الإضافة «ا» لتأليف للتصانيف في المركب الإضافي.

وعلا ل هذا الطور من التركيب يتعلم الفرد من بين ما يتعلم ربط العلاقات الدلالية بما يتفها من المقولات الفرعية، وتعليق

الوظائف الحوية الاثنا عشرة بعواملها، وإسنادها إلى قوابلها،
وتخليص تركيب الإسناد من غيره التقييد أو الحكم في نحو (الشرك
ظلم، المغناطيس معدن، القمر صابغ). وفي الإضافة يربط اللفظة
(حب الأم) بتركيب الإسناد، والمعنوية (سيارة الأم) بتركيب
التقييد.

(V) بنية موقعية آخر أطولر الفص التركيبي بالنسبة إلى غط العربية
من اللغات التوليفية. في هذا الطور تتخذ مكونات الجملة مواقعها
المحددة بعوامل تدلولية، وهذه العوامل عبارة عن علاقات نحاطية
تربط للتكلم بمحاطبه. وكل علاقة نحاطية تمثل المنزلة المعرفية
لأحد المتخاطبين بالقبول إلى محتوى الجملة. فالتكلم يمثل (مسحداً
بني الحسن) منزلة معرفية مغيرة لمزكته إن قال (أبني الحسن
مسحداً)، وهي غيرها إن قال (الحسن بن مسحداً). كما أن
المنزلة المعرفية للمحاطب يمثل (ما نظم شوقي رواية) غير
مزكته إن عوطب يمثل (ما شوقي نظم رواية)، أو (ما رواية
نظم شوقي)، ويستمر في سائر التراتيب الباقية في الاستفهام
والنهي والإثبات.

ومن المروض في القلب للكلف بمعالجة محتوى العصر التركيبي
أن يركز، في الطور الأخير منه، على وصف النازل المعرفية وما يوضحها من
البنيات الموقعية، أو المدبجات المعجمية، كاحتراب المؤكدات؛ من قبيل
(إن الإنسان في خسرة، إن الإنسان لفي خسر، هو العصر إن الإنسان
لفي خسر)، ونحوها للخاصرات في مثل (الله هو المرجى، الله المرجى لا
غير، إنما المرجى الله ما المرجى إلا الله)، وغير ذلك من المفردات
المعجمية التي يلجأها للتكلم بالجملة للدلالة على علاقة نحاطية يجمعه
بمحادثه.

تلقين هذه العوامل التلويحية، بقسمتها للرُّتب والمُصنَّع، يُطوَّرُ حتماً قدرةُ المتكلم أولاً على إصابة الفهم للأقوال التي يطلقها، وثانياً على إحادته التعبير عن الأفكار التي يُقَيِّها. وخلال التقين يجب تريباً التمييز داخل الخصائص النبوية للعبارة بين ما يُحِيلُ على محتواها الدلالي، وبين ما يتصلُ منها بعلاقة التعاطب، أو ينحصرُ روابط التراكب. وعليه يجب أن تتحلَّ العبارة: (أحزمُ على أن في آرائك صواباً كثيراً)، إلى (أحزمُ على (أن (في آرائك صواباً كثيراً)). بحيث يتصل محتوى القوس الأول بعلاقة التعاطب (متكلم يرفع لرتب المتلقي)، ومحتوى القوس الثاني عناصر بالربط التركيبي بين الجملةتين، أما القوس الثالث فمحتواه إثبات الصواب الكثير وصفاً لأراء الشخص المقصود بكاف الخطاب.

يترتب عن تلقين موضوعات الرتبة الموقفية أن تنتقل الملكة اللغوية لدى المتعلم إلى مستوى أعلى من المعرفة اللسانية. وعندئذ يمكن الشروع في تكوين المهارة اللغوية الأصيلة وهي مهارة القراءة والعبارة. شقُّ القراءة مؤلف من مهارات حركية هي:

أ- حَزْمُ الْقَوْلِ المكتسب بتدريب المتعلم على وضع النقاط في مواضعها في بيان ومهل.

ب- فَهْمُ الْكَلَامِ الذي يحصل بالتدريج إلى استخدام المعرفة اللغوية المكتسبة وتوسيلها إلى المقاصد المتنوعة في النصوص المكتوبة باللغة العربية، وإن تعدَّد مجالها اللغوي وتفاوت زمان كتابتها.

ج- تَقْسِدُ الْعُسْرَةِ المنتزعة من الأقوال المقروءة بهدف اعتبار درجة الصواب في الآراء والمفاضلة بينها بمقاييس معرفية محللة مسبقاً.

أما شقُّ العبارة من نفس المهارة فيهتم بتطوير صناعة الإنشاء لدى المتعلم، ويتعلَّق اكتساب هذه الصناعة بتطوير مهارات تركيبية من طريق ما يلي:

أ) تلقين ما يحتمله نسق العربية من الأساليب حتى يعرف المتعلم كيف يعمل الكلام، ولم يعمل على أحد الوجوه المحتملة. كأن ينشئ كلاماً على نحو يعلم معه لم حذف ولم يذكر، أو أطلق ولم يقيد، أو وصل ولم يفصل، أو نكر ولم يعرف، أو حصر ولم يعمم. وإذا حصر لم أتبع ولم يقطع، أو قلب ولم يهرد. ثم لم يكون قطعاً البعض على الكل، ويكون العكس عن الوصف اللغوي إلى الاستعمال المعاري، وهلم جرا.

ب) التخريب على معارضة التعبير من التراكيب، ويحصر إنجاز هذا النشاط في إفراغ العبارة المنعرجة من محتواها مع الاحتفاظ بينتها بهدف توضيحها من جديد للتعبير عن محتوى دلالي من إنشاء المتعلم. كأن يطلب استعمال البنية التركيبية للعبارة التالية، (لكل امرئ من دهره ما تعود)، لإنشاء كلام معالج من قبيل: (لكل إنسان من ماله ما أنفق)، و(لكل عالم من علمه ما بلغ)، و(لكل رجل من أعماله ما علق)، و(لكل حي من طعامه ما نفع). وكذلك يستمر التخريب على إنشاء أغراض كلامية مختلفة بواسطة بنية تركيبية واحدة، فترقى الملكة اللغوية إلى أعلى مستويات البيان.

والذي ينبغي الاحتفاظ به من هذه المقدمة هو هذا الربط الواضح بين المعصومي اللغوية، كما تعالجها اللسانيات النسبية، وبين المهارات اللغوية، كما تُسأل في اللسانيات التربوية. وعندئذ تعلم أي فص لغوي يخصص تلقين محتواه إلى تكوين أي مهارة لغوية. وهذا الربط يُتجنب الكثير من الخطأ في إعداد الدرس اللغوي والخلط في بناء المساجح التربوي كما شاع وانتشر في وطن العربية لقرون عديدة. ومن الله التوفيق.

القسم الأول

بناء المنهاج القوي وتفاعله

—

—

—

مقدمة

عالمياً ما يُتصورُ النظامُ التعليمي على أنه نسقٌ يتألف من مكونات ثلاثة: أولاً منهاجٌ متعددُ المواد الدراسية والأبوية التربوية، وثانياً مدرّسٌ متفاوتُ الكفايات المعرفية والمهارات المهنية، وثالثاً طالبٌ متعددُ اللسان والأعمار مختلفُ الحاجات اللغوية والأفراض القطاعية. وهذه العناصر الثلاثة لها دخلٌ مباشرٌ في تشكيل النظام التعليمي، وبالتالي يمكن الاختصار على البحث في الخصائص التي ينبغي توافرها في كل واحدٍ من المكونات الثلاثة لضمان انسجامها، وعدنذ يؤدي النظام التعليمي وظيفته التكوينية والتربوية على الوجه المطلوب.

إلا أن أيّ تناولٍ لعصر منهاج اللغوي⁽¹⁾ يدعو حتماً إلى النظر في المواصفات التي يجب توافرها في المومج الذي يرأولُ التأليف المدرسي. وإذأك يمكن الاختصار عما ينبغي أن يكون لهذا العصر الرابع في النظام التعليمي من كفايات علمية ومؤهلات تربوية فتكون مشاركتة في صناعة المناهج اللغوية ضامنة لتحقيق المرامي المستهدفة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فلا مسدوحة إذن من تناول عُدّة المبرمج بالتحليل ما دام هو القاعدة التي تُؤلّدُ المناهج المدرسية، ومصدرُ التعليمات التي تُرشدُ

(1) المصهاج اللغوي يدل هنا على نسق تربوي يتكون من مادة تعليمية لغوية وثقافية مبرجة في صورة متوالية حماية من أجل تدريسها بوسائل وفق منهجية مضبوطة وبوسائل تقنية مساعدة في ظرف زمني عرّدد ينقضي بتحقيق أهداف مرصودة.

للمدرسين المتفدين لصيغته، وهو أيضاً أصل المهارات اللغوية والقيم الحضارية المستحصلة من لدن الطلاب المستهدفين بمؤلفه الدراسي. وباحصار نستطيع القول؛ على قدر غلته المبرمج يأتي بحسب المصالح اللغوي.

أما مكانة المصالح اللغوي في تحديد عوامل الاندماج:
أولهما داخلية يحرص بناء المصالح في حد ذاته، ومستوى هذا البناء مرهون كما سبق بالعدّة المعرفية والتقنية التي يستغرها المبرمج للمصالح الذي أقام بناءه ورصني استعماله. وثانيهما خارجي يلزم عن الأول حتماً، ويتصل بدرجة تفاعل المصالح مع المدرس من جهة، ومع الطالب من جهة أخرى.

يكون تحارب المدرس مع المصالح في المستوى المطلوب إذا لم يكلفه التدريس به الجهد الكبير، وحقق بواسطته الخير الكثير. ويكون تفاعل الطالب مع المصالح اللغوي إيجابياً بدرجة عالية إذا استجاب للمصالح لحاجته اللغوية وقضى غرضه الفطاعي، وتكون رغبة في نفسه وسهل عليه أن يواصل التعلم.

تبين مما سبق أن بحثنا هذا منصب على نسق المكونات المدرسية الأربعة؛ المبرمج، والمصالح، والمدرس، والطالب. ومن المعروف أن كل مكون في نسق يتحدّد ماهيته الداخلية باعتبار العلاقات التي تجمعها بمكونات عناصر النسق. فالمبرمج إذا انتظمته علاقة بالطالب ناطق بمروءة العسرية استمر للمصالح من عنده المعرفية والتقنية ما يحفظ هذه العلاقة ويقوّيها، واشتراط في المدرس مهارات مناسبة. وكذلك في الباقي، كما سيأتي.

مستلزمات المنهاج للغوي من الكفاءات المعرفية والخبرات المهنية

مقدمة

موضوع هذا الفصل هو تركيب العُدَّة التي ينبغي للمبرمج المنهاج اللغوي أن يتوفر عليها. وإفراد المبرمج لا يفيد هنا شخصاً واحداً ولكن وحدة في العمل، وإن تعددت اختصاصات المشاركين فيه. بل تشعب عُدَّة المبرجة وعمق مستوى فروعها ليستلزمان متدخلين كثير لصناعة منهاج لغوي واحد. ومع هذه الكثرة نستمر في الحديث عن المبرمج بالافراد تأكيداً على التنسيق، حتى إذا ظهرت المفاضل بوضوح وزَّعت الأدوار على المتخصصين في كل عَصٍ من أعضاء المنهاج اللغوي. العُدَّة التي يحتاج إليها المبرمج تحل بالقسمة الأولى إلى مكونين اثنين كليهما يتركب من عنصرين: فالمكون الأول يشمل كفاءات معرفية ويتألف من مادة لغوية وديوان ثقافي. يما المكون الثاني يضم خبرات مهنية ويتركب هو الآخر من عنصرين؛ طريقة التدريس والتقنيات المساعدة. وهذه الأقسام لأهميتها في حاجة إلى تناول يوضح ماهيتها، ويحدد أدوارها.

1. كفاءات المبرمج المعرفية

كُتبت في مجال إنتاج المعرفة وبشرها أن أجود ما يؤلف من كتب

تقريب للمعرفة من غير التخصص هو ما ألقاه ذو الريادة في التخصص،
وفي مجال التعليم فإن أجود منهاج لغوي ما يرمجه ذو كفاءات معرفية
عالية. وهذه المقدمة ينبغي التحقق منها بتحليل العناصر الأربعة المكونة
للكفاءة المعرفية.

1.1. محتوى المادة اللغوية

من المعروف عن المعجمين أنهم أحرص اللغويين عموماً على
صبط بنية الكلمة تحسباً للتصحيف، وعلى تدقيق معانيها خوفاً من
الخطأ⁽²⁾. وكذلك ينبغي أن يكون مبرمج المنهاج اللغوي، ولكن بالنسبة
إلى اللغة ككل، أصواتاً ومعجماً وصرفاً وتركيباً. وبما يزيد في تعقيد
مهمته أنه لا يكفي إتقان معرفة اللغة بفصوصها الأربعة المذكورة، بل
ينبغي إعادة معرفتها وصفاً، فضلاً عن الإلمام بأوليات النظرية اللسانية
عموماً. وكل نقص في الوحدات الثلاثة: أولاً المعرفة اللغوية، ثانياً
المعرفة النحوية، ثالثاً معرفة أوليات النظرية اللسانية، سوف ينعكس
سلباً على المنهاج اللغوي. كما سيتضح فيما يلي:

(1) إتقان معرفة العربية استمالياً ضروري، لأنه الضمائم الذي يجمع
المفردات اللغوية الشائعة حالياً في عربية الصحافة من التسرّب إلى
المهاج اللغوي، وخاصة إذا ترتّب عن تلقيها استغلاقي الخطاب

(2) من المعروف في تاريخ المعجم العربي أن اللاحق يُعور صناعة قاموس جديد
بما لاحظته من التصحيف والخطأ وغيرها من المفردات في عمل السابق، وهو
ما يظهر بوضوح في المقدمة الطويلة التي مهد بها الأزهري لقاموسه قديم
اللسان. تقتطف منها قوله: «والفيت طلاب هذا الشأن من أبناء زماننا لا
يعرفون من آفات الكتب المصحّحة المدخولة ما عرفت، ولا يميرون صحيحها
من سقيمها كما ميّزته... أدلّ على التصحيف الواقع في كتب المتألفين،
والمُعَوَّر من التصحيف المزال عن وجهه كذا يفترّ به من يجهله، ولا يهتم منه من
لا يعرفه».

الشرعي على الأفهام، واستبهاهم حضارة القرآن على الطلاب.
والنفوس اللغوية النازجة على الألسنة حالياً بلغت من الكثرة
والانتشار حداً يستوجب التحقق من كل عبارة قبل إخراجها في
النهاد. ولا يسمح للمقام بتبجح تفاصيلها⁽³⁾.

(2) المعرفة النحوية كما تمثل في وصف النحاة للعربية لا تقل أهمية
عن المعرفة اللغوية في حد ذاتها، وقبل التطرق إلى قيمة المعرفة
النحوية لابد من الإشارة إلى أن للعربية في وقتنا الراهن وصفين
أشبه:

أولهما نحو قلم صافه سيويه والذين حظوا من بعده، وما زال
مستعملاً في تعليم العربية إلى يومنا، وهذا النحو ككل عمل
بشري لا يخلو من صواب وخطأ، وهو في حاجة إلى جهود
إضافية، ولوعي اللسانيين حالياً بضرورة ما يأتي في
ثاني الوصفين.

وثانيهما نحو حديث جداً نتج عن احكامك الثقافتين العربية والغربية
منذ الربع الأخير من القرن الماضي، بموجة البحوث التعليمية العربية من
الجامعات المصرية محملة بما تيسر لكل واحد من المعرفة اللسانية
الجديدة⁽⁴⁾. والوصف الجديد للعربية يتفرع إلى ضربين:

(أ) وصف دخيل ناجم عن استخدام نظريات لسانية مسببة على

(3) من الأمثلة التوضيحية انتقال (كلام) من دلالة الردع والرمز مع الجملة النحوية
في المصرية الفصحى إلى الجسواب بالنفسى عن جملة استهامية في عربية
الصحافة. ونقل باء الجر مع فعل (استبدل) من دخولها على المتروك إلى
التصاقها بالمعروف.

(4) للتوسع في الموضوع راجع بحثنا عن أنماط الفكر العربي بالمغرب، ومن
محاولات العرب الثقافية للتشوير على التوالي في العدد 1997/3، والعدد
2005/35 من مجلة التاريخ العربي.

لغات مختلفة تغطياً عن لسان حصاره القرآن، من أجل تطبيقها على عربية الصحافة واللهجات المحلية خاصة، بدعوى قدم العربية الفصحى. وعيوب هذا الصرب أكثر من أن تُعد⁽⁵⁾، لكنه يمكن تجميعها في ثلاثة أقسام؛ أولاً إفساد نسق العربية كتحويل تأخير للمضاف على المضاف إليه في مثل (تشومسكي ملحقه). وثانياً الخبط في وصف العربية كقولهم؛ البناء لغير الفاعل لا يختلف عن البناء للفاعل، واعتبار (كان الولد مريضاً) جملة فعلية مكونة من فعل وفاعل ومفعول، على غرار (أسعف الولد مريضاً)، ومن هذه القليل الشيء الكثير. وثالثاً الإلحاح في الدعوة إلى إلغاء النحو القديم والتراث عموماً بدعوى إغائهما للتطور العلمي في ميدان اللغة، وبإلى الحقول المعرفية⁽⁶⁾.

(ب) وصف أصيل مقترح للعربية الفصحى بواسطة نموذج النحو التوليقي الذي ببناء في إطار نظريتنا اللسانية المبنية من العربية ونحوها من اللغات البشرية⁽⁷⁾، ويُتمركز في نحو العربية التوليقي الجديد، كما هو الحال في كل عمل علمي رصين، أن يستوعب ما في جهود السابقين من صواب، ويصوب ما فيها من هفوات، ويتشارك قصورها، ويمتاز عن غيره بما بأيدي اللسانين قاطبة بالكفايتين الوصفية والتفسيرية،

(5) من شواهد أعمال الدكتور عبد القادر القاسي المهري، وغيره كثير.

(6) للوفوف على غلذج على ما سرد من لزاعم عبارات أصحها فنظر معالنا من تحولات المغرب الثقافية المنشور في مجلة التاريخ العربي، العدد 33 لخريف 2005.

(7) انظر كتابنا الوسائط المعوية وغيره من أعمالنا المنشورة في موضوع نحو العربية التوليقي.

وباليساطة والوضوح، ومطابقة توقعات النموذج لواقع اللغة العربية. أما عن أدوار المعرفة اللسانية قديماً وحديثاً فيمكن إجمالها في ما يلي:

لؤلها لسلاك الآلة المنهجية اللازمة للتمييز للمعربين فصريح الكلام وسقطه، وما يمكن تصنيفه مثل هذه العبارة (سوريا) يستبدل للمدير سيارته القديمة بأخرى جديدة) ضمن التركيب السليم المفصح أو ضمن الكلام القبيح النظم القريب من النهم. وما يعلم موطن الخرق في نحو (هَلِكَ الجباغ، وميت قوم تيلما، وكين فرح من آخرين).

وثانيها معاينة النظام الداخلي للغة، بالكشف عن انتظام قواعدها غير فصوصها الأربعة، وهذه المعرفة ضرورية لإتقان برجمة القواعد المستهدفة بالتلقين وفق انتظامها داخل اللغة. وما يأتي بناء المهاج اللغوي على منوال النظام اللغوي. وهذا المطلوب ملح، إذ يُسهّل على المدرّس التقوى وعلى الطالب الاكتساب. وسوف نعود إلى الموضوع بشيء من التفصيل من خلال تناولنا لبنية للمهاج.

ثالثها اكتشاف ما في اللغة العربية من خصائص ذاتية تُعملُ باكتسابها وتُسَهِّلُه إن استُثمرت على الوجه المطلوب في بناء المهاج اللغوي. فاستغلال خاصية الاشتقاق مثلاً يُوفِّرُ للعربية إمكانيةً تُعلِّم جزء كبير من مصححها بقواعد الاستبطان⁽⁸⁾، ولا يحصل مثل ذلك في غيرها إلا بالتعليم عن طريق

(8) التعليم يُستعمل للدلالة على عملية التقوى التي تكون من للعلم للطلاب، بينما التعلم عملية تجري في ذهن الشخص الواحد بحيث يكسب معارف مستحصلة من عزونه، ويكون معلم نفسه. للمزيد من التفصيل انظر الفصل الثالث من 10 من كتاب ابن سينا البرهان من كتاب الشفاء.

الاستقراء. وإن استعمار «التشاكل الحرفي» ليُسهّل بتعليم مهارة الكتابة والقراءة. كما يُساعد استعمال «التناسب الصوتي» على تنمية مهارة السماع، وعلى ترويض جهاز السمع اللازم لتسجيل القيمة الخلاقية بين العنّيين في نحو (حمل أصفراً ونال أصفراً)، (لَمَّا كَبَلَهَا قَبْلَهَا)، (رجل دليل في مكان ظليل)، (شابٌ عقله رياضي وفكره رياضي)، وكذلك يستمرُّ في الكثير.

(3) الإلمام بأوليات النظرية اللسانية لا يقلُّ أهمية عن المعرفة اللغوية والنحوية، ومنها السؤال التقليدي الذي طرَح قديماً بعبارة المعروفة: أَللُّغة البشرية إلهامٌ وتسخيرٌ أم وَضْعٌ واصطلاحٌ؟ ويُطرح بهذا بصيغته العصرية، أَللُّغة البشرية ملكةٌ طَبِيعِيَّةٌ؟ يَتَلَقَّاهَا الْجِسْمُ مِنَ الْإِبْرِينِ كما يتلقى بالوراثة سائر الطبايع الخلقية أم هي ملكة كَسْبِيَّةٌ؟ تنتقل من السُّلف إلى الخلف اكتساباً، كما تنتقل بالي الملكات الصناعية⁽⁹⁾.

والأخذ بأحد الجوانب له الدورُ الفصلُ لولاً في «المسحى الدراسي» الذي ينبغي أن يُبنى عليه السَّهْجُ اللُّغَوِيُّ، وثانياً في اختيار «طريقة التدريس» المناسبة. فالانطلاق من كون اللغة ملكةً كَسْبِيَّةً، وهو المنهج

(9) السؤال المطروح أعلاه لأهميته تناولنا بالتحليل في إطار النظريتين المعرفتين الطبيعية والكسبية في الكون من أعمالنا، انظر كتابنا اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، والوسائط اللغوية الجزء الأول منه. ولأهمية ما لُورِدَ ابنُ خَلْدُونِ في الموضوع نقطف منه قوله: «اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وعصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها... وللغات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال. لأن الفعل يقع أولاً ونمود اللغات منه صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أفعال صفة عمراً واسعة، ثم يريد التكرار فتكون ملكة أي صفة واسعة.. هكذا نصير الأكسن واللغات من حيل إلى حيل»، المقدمة، ص 385.

لموضوع نقيضه، يستوجب منحى دراسياً يجعل المنهاج اللغوي مؤلماً
من شقين؛ أولهما يضم ما لا يؤخذ من اللغة إلا بالتلقين، أي العملية
التي يحسرها المدرس لتعليم الطالب، وثانيهما يحتوى على ما يمكن
الطالب من الاكتساب الذاتي، إذ يتخذ مما تلقى مباشرة قاعدة لاستنباط
معارف لغوية يضمها إلى مخزونه السابق.

وهذا للمحى التدريسي الموصوف تبعاً لتصوير اللغة ملكة كسبية
يستوجب بدوره طريقة تربوية تتركب من طورين: في الطور الأول
يقتصر على استنفار الملكات الذهنية من أجل استيعاب المعرفة اللغوية
المندولة في الوسط أو الفصل. ويحصل الاستيعاب بالمهم السليم
والحفظ المتين والاستعداد إما للاستعمال الحر في الإعادة والترديد، وإما
للاستثمار من أجل اقتناص معرفة جديدة. وذلك بحلال الطور الثاني من
الطريقة التربوية المتميز بتشغيل ملكات ذهنية مهتأة بخلفة لاستنباط
معرفة لاحقة من معارف سابقة.

ومن أوليات النظرية اللسانية النافعة في بناء المنهاج اللغوي ما به
يحصل التقارب التام بين «الاكتساب الطبيعي» للغة، كما يجري في كل
مجتمع لغوي، وبين «التدريس الاصطناعي» على النحو الذي يُبنى في
المنهاج اللغوي، ويُنفذ داخل الفصل الدراسي. ولا بأس من التذكير هنا
بما يعلمه جميع المربين المشغلين بإعداد المنهج اللغوي وتأليف الكتب
المدرسية فيما يخص انقسام التخصصيين في علوم التربية إلى فريقين:

فريق تربوي دأب على التمسك بالطريقة التركيبية، إذ يكون
الانطلاق من الجزء الذي لا يتجزأ من أجل تركيب «التركيب للترج»⁽¹⁰⁾
وصولاً إلى مركبات كبرى. بحيث يكون البدء بدراسة الحرف في

(10) مصطلح التركيب للترج مستعمل هنا بمعنى قريب من مفهوم
double articulation في وظيفة أنثري مارنيي.

مختلف أوضاعه، ثم تركيبه في مفردات، فتركيب المفردات في جملة.
 أما الفريق التسريوي الثاني فيأخذ بالطريقة التحليلية؛ فيكون
 الانطلاق من الجملة في سياقها التواصلي من أجل تفكيكها إلى
 مركبات قابلة لأن تنحل إلى مفردات متحركة إلى عناصر ذات قيمة
 حلاسية فارقة صوتياً ودلالياً. وينسجم تصور هؤلاء مع المفهوم من
 «مبدأ التعلق البيوي» في نظرية اللسانيات الكلية⁽¹¹⁾.

ومن للملاحظ أن الطريقة التركيبية أكثر رواجاً من تفكيكها
 التحليلية وإن كانت الأولى غير طبيعية، وكان الاكتساب الطبيعي للغة
 شاهداً على ورود الطريقة التحليلية. فلا طفل في أي مجتمع لغوي يبدأ
 اكتسابه للغة للشئ بالحروف معزولة، ثم يمر إلى تركيبها في مفردات
 والمفردات في جمل. بل الذي يحصل في واقع الاكتساب عكس ذلك. إذ
 الطفل خلال سنته الأولى قد يسمع ما يلي:

(أ) أم هذي ماما. أم جاءت ماما.

(ب) هنا بابا. بابا جاءت طاطا.

ويُسَدِّدُ أن صوتيَّيْنِ في (ب) قد حُلَا عَمَلٌ آخَرَيْنِ في (أ) وترتب
 عن هذا الاستبدال الموقفي تغير في الدلالة، ويكون الطفل عندئذ
 مُحَلِّلاً للجملة إلى مكوناتها. وبعد مدة يتأكد تحليله بسماعه مجدداً
 لتركيب من قبل:

(2) أم مَوَّالٌ حَادُّ. أم قَلْبٌ ذَالٌ.

(ب) سَعَالٌ حَادُّ. (ب) كَلْبٌ ضَالٌ.

إذ يتيسر له مرة أنه بإحلال صوتين في التركيب (ب) عمل آخرين
 في نفس الموضع من التركيب (أ) تغيرت دلالة الجملة.

(11) راجع الجزء الأول من كتابنا الوسائط اللغوية وما أحلها عليه هناك من كتب
 نظرية النحو التوليدي التحويلي.

والمؤكد أنه لا يسمع في محيطه اللغوي حرفاً واحداً حتى إذا تعلمه
ركبه مع مثله أو غيره للحصول على معرفة يستعملها مع معرفة أخرى
لتركيب جملة. فمثل هذا العمل لا يُصادفه إلا في درس اصطلاحي داخل
الفصل.

ولعل ما قلنا هنا كافٍ لتوضيح المفهوم من اللادة اللغوية التي
تسرم للمرجح لإحكام بناء المنهاج اللغوي، بشرط أن يُتقن تركيبها مع
ثقافة اللغة.

2.1. ديوان العربية الثقافي

اللغة سبق رمزي وديوان ثقافي، ولا يتمصل أحدهما عن الآخر، ومن
أجل الديوان الثقافي يُنمّس النسق الرمزي، ولا أحد يكسب قواعد اللغة
من أجل دافعا أو إرساء للقدم لاطفيها. وإنما تكون دراستها⁽¹²⁾ من
أجل شعط ما تحمل من المعارف والخبرات. وقد بينا في أكثر من موضع
أن ثقافة اللغة ملوثة في معجمها⁽¹³⁾، ويلزم عنه أن يكون إدراج المفردات
المحمية في المنهاج اللغوي حاضماً لانتهاها إلى الميدان الثقافي الذي
تتداول فيه. ومعجم العربية يمكن تجميعه في ميادين ثقافية ثلاثة:

أولها: المعجم الحامل لحصارة القرآن، وهو مطلب المسلمون
الباطنيين أصلاً بعبر العربية الراغبين في دراسة هذه اللغة لشدة ارتباطها
بالقرآن الكريم والحديث الشريف والفكر المتطور المبني على هدي

(12) يستعمل الدراسة هنا للدلالة على الجمع بين عملية التعليم التي يُعربها
الدرّس لتقريب الطالب وعملية التعلم التي يُعربها الطالب لاسيما معطومة
مستحصلة من معارف سابقة.

(13) انظر الفصل الأول من كتابنا التعداد اللغوي، انعكاسه على النسيج
الاجتماعي، والفصل المخصص لموضوع تدوير اللغة في كتابنا لسان حصارة
القرآن.

الأصول. وهذه الحاجة الثقافية لا يستقيم إغفالها خلال بناء مهاج
لعوي موجهة لمؤلاء.

ثانيها: المعجم المتضمن لمهوية وطنية أو إقليمية، وغالباً ما يكون
مؤلفاً من مفردات حضارية كلية ومفردات ذات قيمة محلية أو كوثنية،
ودلك ينسب في التأليف معين بعباً للتوجه المراد تخلقه أو استحابة لرعية
العدة المستهدفة.

ثالثها: معجم التواصل اليومي المستخدم في مختلف القطاعات
التجارية والسياسية والخدماتية والمعيشية بصيغة عامة. والمالب على
مفرداته المبدأ الحصري والوطني. وهو موجهة في الأساس إلى ذوي
الحاجات غير الحصرية من الغربيين الراغبين في التواصل الآن دي
الطابع النفعي مع بلدان العالم العربي. وقد تحقق هذا القسم في
المهاج المسمى البصري المشور في باريس أواخر السبعينات من القرن
الماضي تحت عنوان «من الخليج إلى المحيط».

وليس هناك ما يجمع من الجمع في المهاج الواحد بين الميادين
الثقافية الثلاثة، وأن يكون إدراج هذه الأقسام من المفردات ينسب
متوازنة، وذلك بحسب حاجات الطلاب المتنوعة، ومراعاة للأهداف
المتوقعة، ولكس بخرع مناسبة. وسوف نعود إلى معيار الحاجة من
خلال تناولنا لمسألة تفاعل المهاج مع الطلاب خاصة.

3.1. خبرات مهنية

بحسب الذكر مجدداً بضرورة التمييز في المهاج بين «محتواه
العربي»، كما تناولناه أعلاه، وبين «قالبه التربوي» الموجود صمياً
في المهاج والمصرح به عملياً في قسم الإرشادات التربوية من كتاب
المدرس. ومن الثابت أن المهاج، إذا لم يكن مُحكم الصياغة

التربوية، قد لا يُحقق الهدف المتوخى وإن يلع محتواه الثقافي للنهى
في الصسط والدقة. وهو حيثذ كالعالم الثبت الذي يتقن المعرفة في
ميدان محصيه، ولكنه لا يعرف كيف يعمل لتبليغ ما يعلم إلى غيره.
فالحرص على هيئة المحتوى الثقافي لا ينبغي أن يقل عنه إبان إعداد
لقالب التربوي. ولعله من الأنسب أن تُؤجل وصفا ما سُمي هنا
بانقالب التربوي إلى المبحث للمحصص لهية للمهاج، وأن يقتصر حالياً
على تناول الخبرة للمهية التي تلزم للمرج حتى تعلم كيف يعمل لصوغ
قالب مناسب يُفرغ فيه مادة معرفية.

أصبح أن الخبرة للمهية لا تقل أهمية عن الكفاءة المعرفية، وهي لا
تكتسب بمطالعة مؤلفات في للروضوع، وإنما بالها أكثر من مارن
أطول، بشرط الجمع في آن واحد بين نشاطين فكريين، يكون أحدهما
موضوعاً للآخر. كالجمع داخل الفصل الدراسي بين تدريس محتوى
ثقافي والتأمل في كيمية تدريسه. وكل ممارس لمهية التدريس بالشرط
المذكور سوف ينتهي لا محالة إلى جملة من الأصول التربوية، يمكن مرؤ
أجها على النحو التالي:

(أ) لا أجيل في الدراسة من الفهم، ولا أصعب في التدريس من
الفهم. لأهمية هذا الأصل يجب إعماله في باء المهاج، ولا ينبغي
إعماله على أنه من اختصاص المدرس.

(ب) الأسهل على الفهم الأقرب من الحس، والأبسط في التركيب.
ياعمال هذا الأصل تتعين المفردات للعصية التي ينبغي إدماجها
مستدرجة في للمهاج، وهي مركبة في أبسط الجمل، وأوصحها
دلالة.

(ج) دراسة المادة اللغوية في الفصل أسرع تحصيلاً وأمن معرفة من
اكتسابها في المجتمع، بشرط أن تكون الدراسة طبيعية في مستوى

الاكتساب. وبعبارة أخرى تكون الحصيلَةُ من المادة اللغوية المستفادة من الدراسة أتم معرفة لأنها مغلقة، وأصححَ حجمًا لأنها مكررة من مثلها للمستحصل من المجتمع في نفس الزمان. ويلزم عن اشتراط الاكتساب الطبيعي في الدرس الاصطناعي ما يلي.

(د) أن يشتمل المنهاج اللغوي ما يسمح للفصل الدراسي من أن يتحول إلى مجتمع لغوي يتواصل فيه الطلاب بلغة الدراسة، كما لو كانوا في مجتمعها، مع الوعي بالفوائد المطبقة في إنتاج العبارة.

(هـ) أن يسمح بعض الدرس بمرور القاعدة المستهدفة وتبرُّجها حتى تكون العالبة لكثرة ترددها، والأرجح من غيرها لشدة الاهتمام إليها والوعي بها.

ما سُرِد من الأصول التربوية وما سوف يُذكر في موضعه يلعب دوراً أساسياً في صناعة الغالب التربوي الذي يستقبل المحتوى العربي، ويُحدّد طريقة تبليغه.

4.1. طريقة التدريس

يُنَبِّئ ما لوردناش أعلاه عن وجود تشاكل بيوي بين المنهاج اللغوي وطريقة تدريس محتواه العربي، ولهذا لا يُستغرب أن تتعدّد دورات تدريبية للتمرن على تنفيذ منهاج بعينه. وفي جميع الأحوال لا يستقيم الحديث عن طريقة التدريس في استقلال عن أيّ منهاج دراسي. بل يتعيّن على المرمح أن يتوقع كيف ينبغي للمدرس أن يُعَدّ، بما أوتي من مهارات مهية، كلّ جزئيات المنهاج. ويكون له ذلك عن طريق التنفيذ بالمرضية الكسبية المؤسسة للنظرية اللسانية، بجميع ما يلزم عنها بالضرورة المنطقية من الانشغالات الأربعة التالية:

أولاً: انشطار الملكات الذهنية في الدماغ البشري إلى:
أ) ملكات متعملة تتلقى بالفهم والحفظ ما يرد عليها من المحيط اللغوي.

ب) ملكات فعالة تعمل في المفهوم المحفوظ بما في ذلكها من قواعد الاستنباط⁽¹⁴⁾ فتكسب معرفة جديدة مستحصلة من معارف سابقة.

ثانياً: انشطار الملكة اللغوية⁽¹⁵⁾ إلى:

1. جزئيات تنالها الملكات الذهنية للمتعلة بالتلقي من الوسط

اللغوي. من هذه الجزئيات:

أ) أصوات اللغة وحروفها.

ب) المدخل للمصحية الأصول؛ وهي التي لا تؤخذ من غيرها

(14) من قواعد الاستنباط ما أجمله ابن سينا في ص 15 من كتاب الموهان بقوله: «والشيء الذي وقع التصديق به كان تصديقاً بالقوة لشيء آخر، فهو إما ملووم، وإما معاند، وإما كلي فوقه، أو جزئي تحته، أو جزئي معه. والمعلوم بالعمل كان ذلك العلم علماً بالقوة بلازمه. وعاد إلى بعض هذه القواعد الاستنباطية بالتوضيح إذ يقول في الصفحة التالية: «والجزئي إذا علم وجود حكم عليه كان ذلك ظناً بالقوة في جزئي أمر أنه كذلك إذا كان يشاركه في معنى، بمعنى القاصدة تنبؤ في مؤلفات لغوية، كقول ابن جني في الخصائص: إذا لزم في البعض شيء لعله ما أوجبوه في الآخر، وإن عري في الظاهر من تلك العلة... ألا ترى أنه إذا صح أن جميع هذه الأشياء على اختلاف أحوالها تجري عندهم مجرى المثال الواحد، فإذا وجب في شيء منها حكم فأنه لسلوك كأنه أمر لا يمتنع في بقية الباب، بل هو جار مجرى واحد»، الخصائص، ج 1، ص 114.

(15) سبق أن تحدثت ابن جني هذا التقسيم كم يظهر من قوله: «لكن القوم يحكمونهم وربوا كلام العرب هو جلوه على صريحتيه أحدهما ما لا بد من ثبته كهيئته لا يوصية فيه، ولا تنبيه عليه، نحو خمر، ودار، وما تقدم. ومنه ما وجلوه يتشارك بالقياس، وتصح الكلفة في علمه على المس، فتقو وهصلوه إذ قفروا على تشاركه من هذا الوجه القريب»، الخصائص، ج 2، ص 42.

ونسري في هرونها.

(ح) الصيغ الصرفية.

(د) الصُرُفَات كعلامات المطابقة، وأمارات الإعراب.

(هـ) قواعد تأليف الأصوات لتكوين قولات المداخل المعجمية الأصول.

(و) قواعد استلال بعض الصيغ من بعض.

(ز) قواعد تكوين المركبات كالإضافي والتثني.

(ح) قواعد ترتيب المكونات. (ط) قواعد نظم الجمل في الخطاب.

2. كلمات تكتبها للملكات الذهبية العقالة عن طريق السج على المتوال. وما يتأتى:

أ) اكتساب للمدخل للمعجمية الفروع.

ب) التصريف في المجهول نسجاً على مثاله المعروف بالتلقين.

ج) بناء ما لا يحصى من الجمل الجديدة بناءً سليماً عن طريق استبدال الظواهر.

ثالثاً: انشطار المادة العربية في المهاج الدراسي إلى قسمين

أ) معطيات لغوية يتكفل المدرس بتعليم محتواها للطلاب داخل الفصل الدراسي، ومن أجل الاستزادة من مثلها يُرشدُهم إلى ما يقوم مقامه في تلقين معطيات أخرى خارج الفصل. ومن هذا القسم ما يُرمج في كل درس من الأصوات وحروفها، والمفردات المعجمية، وقواعد صرفية، وقواعد تركيبية. ب) مطالب لغوية يتولى التعلّم بنفسه استحصالها من المحفوظ الذي تلقاه بالتلقين.

رابعاً: انشطار الطريقة الدراسية إلى طورين متعاقبين؛ أ) طور

التعليم، خلاله يُلقّن المدرس جزئيات لغوية مبرجة في درس من المهاج اللغوي، ويُعرض الملكات النفعلة في ذهن الطالب لكي

تضطلع بوظيفتها، فتستلم الشيء بما له من الخصائص الذاتية التي
تغيره عن غيره المماثل أو المعاكس، ولحفظه تحضه بنية في ذاتها. ب)
طور التعلم؛ خلاله يبنى المتهاج والمدرس على السواء مطالب
باستعمال معطيات من المحفوظ، ويصوغها في طريقة استدلالية
تحوّل للملكات المعقّلة في ذهن الطالب من أن تستنط منها معارف
لعوية جديدة.

ولنحريس العبارة بمثال توضيحي للانشطارات الأربعة بأخذ
عبارات من درس في المتهاج اللعوي بُرمج للدراسة أسلوب التمهيل أو
التماوت. ولتكن على النحو التالي:

(3) (أ) السيارة سريعة والطارئة أسرع.

(ب) الماء بارد والثلج أبرد.

(ج) نسوة قصيرات ورجال أقصر.

(د) أولاد سمحان وبنات أسمن.

(هـ) أطول رجل تزوّج أقصر امرأة، مكا في أحسن البيوت، ثم
أجبا أجمل البنات.

طور التعليم يقوم على تشميل الملكات المتعملة في ذهن الطالب،
فتستلم، بحس الاستماع والإصغاء وجود الملاحظة والتدبر
للعبارات (3) أعلاه، ما تشرك فيه من الخصائص البيوية
والدلالية، وتممّطها على أنها الخصائص المميزة لأسلوب
التماوت. وعندئذ يمكن المرور إلى طور التعلم المركب من
معطى مستمد من المحفوظ ومن مطلب مستحصل منه، بشرط
تركيب ذلك في صورة استدلالية، من شأنها أن تُصوّب الملكات
الذهبية الفعالة في ذهن الطالب فينتهي إلى السيحة المطلوبه
فيما يلي:

(4) أَسْجَعْ عَلَى سِوَالِ لِّلثَالِ (أ) وَامْلَأِ الْفَرَاغَ.

(أ) الْعِلْمُ مَفِيدٌ وَالْإِيمَانُ أَفِيدٌ.

(ب) يَتَكَبَّرُ أَقْدَمُ الْبُيُوتِ فِي أَنْظَعِ حَيٍّ.

الْقَطْلُ نَاعِمٌ وَالْحَرِيمُ مَبَارَتَانِ السِّبَارَاتِ
فِي طَرِيقٍ.

الذَّهَبُ ثَمِينٌ وَالنَّاسُ مَدِيثُهُمْ الْمُنْدَرِ فِي
بَلَدٍ.

الْحَبْلُ طَوِيلٌ وَالطَّرِيقُ عَمْرُوفٌ الْخِزْرَانِ
فِي قَطِيعٍ.

اسْتِثْنَا جُ الْمَطْلُوبِ فِي الْمَجْمُوعَةِ (أ) يَنْحِزُ بِالصُّورَةِ؛ وَعَدَمُ تَعَلُّقِهِ
بِدَلَالَةِ الْعِبَارَةِ، وَيَرْجِعُ ذَلِكَ إِلَى الْعَلَاةِ الْاِسْتِثْنَاةِ بَيْنَ مَذْكُورٍ فِي الْمَعْطَى
وَمَطْلُوبٍ فِي النَّاتِجَةِ. وَهَذِهِ الْعَلَاةُ يُمْكِنُ لِلطَّلَابِ أَنْ يَهْتَدِيَ إِلَى
الْمَطْلُوبِ وَإِنْ لَمْ يَهْتَمُّ بِمَعَى الْعِبَارَةِ. بِيَسَا فِي الْمَجْمُوعَةِ (ب) لَا يَدُ مِنْ
الْحَرْطِ الدَّلَالِي بَيْنَ الْمَفْرَدَاتِ الْمَذْكُورَةِ فِي الْمَعْطَى، وَلِذَلِكَ يَبْعِي الْإِتْيَانُ
بِهَا مِنْ الْمَنْ الْمَهْمُومِ الْمَحْظُوطِ، فَتُسَاعِدُ هَذِهِ الْمَعْرِفَةُ عَلَى الْاِهْتِدَاءِ إِلَى
الْجَوَابِ الْمَطْلُوبِ.

5.1. تَقْنِيَاتُ تَرْبِيَّةٍ مُسَاعِدَةٍ

الْمَقْصُودُ بِالنَّظْمِيَّاتِ التَّربِيَّةِ كُلُّ الْوَسَائِلِ الْمُرَفَّعةِ بِالْمُهَاحِ الَّتِي
تُحَسِّنُ التَّدْرِيسَ وَتُحَوِّدُ التَّحْصِيلَ، سِوَاكَ كَانَتْ فِي صُورَةٍ وَصَايَا تَرْبِيَّةٍ
يُسَرِّدُهَا الْمُدْرِسُ لِيَرَاوُلَ عَمَلُهُ التَّربَوِي عَلَى الْوُجْهِ الْمَطْلُوبِ أَوْ كَانَتْ
فِي شَكْلِ أَجْهَرَةٍ تَعْلِيمِيَّةٍ يَسْتَعِينُ بِهَا الْمُدْرِسُ فِي مَادِيَةِ مِهَامٍ مَصْبُوطَةٍ أَوْ
يَسْتَخْلَعُهَا الطَّلَابُ لِمَوَاصِلَةِ الْاِكْتِسَابِ. وَلَا هُمَا نَحْصُ كُلِّ وَاحِدٍ
يَعْبَحُ.

1.5.1. وصايا تربوية

يفترض في الوصايا التربوية⁽¹⁶⁾ أن تُستقى من ميدان العمل وأن تُصاغ صياغة القوانين الملزمة التي ينبغي التقيد بها إبان تدريس المهاج، وإلا خلا هذا العمل التربوي من الانتظام الواجب في كل المهس طلباً للرفع المطرد من المرحودية. وهي لصيطة وطيفة المدرس في الفصل، حتى إذا تقهّد بها في مزاولة التدريس انقلبَ مكوّناً في سقي تربويّ منسجماً تمام الانسجام مع مكوّناته الآخرين أي الطالب والمهاج. وهذا الانسجام بين المكونات الثلاثة للنسق التربوي هو الصامن لجودة التفاعل بين المهاج اللغوي وبينه وبين المدرس والطالب، كما سيتضح أكثر في المبحث المخصص لموضوع التفاعل. ومن هذه الوصايا بهما حالاً ما يُفَسّ درس اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة.

(أ) ينبغي الحرصُ خلال تدريس اللغة للناطقين بغيرها على تقريب المدرس الاصطناعي الذي يجري في الفصل من الاكتساب الطبيعي كما يجري في المجتمع، مع ضرورة استثمار إتاحات الفصل المتفتحة في الاكتساب من الوسط الاجتماعي. وتتحقّق هذه المحاكاة مع التقيد بما يلي:

(ب) الإسراع برفع الحواجز الشخصية لكسر الحرج المانع من تكوين فريق مسجّم يتكامل أفرادُه ويتعاونون على استيعاب المهاج. ويكون السبب من المدرس بإصعاف صفة «العوقية المرفقة» التي

(16) تُسمّى "الوصية" للدلالة على معنى القانون أو القاعدة كما يظهر برصوح من قول ابن جني: «ألا ترى أقوم بقولون في وصايا الجمع إن ما كان من الكلام على وزن "فعل" فكسره على "فعل" .. بل كنت بحمله عليه للوصية التي تعلّمت لك في بابه... لأنه لو كان محتاجاً إلى ذلك لما كان لهذه الحدود والعوائق... معنى يفاد الخصاص، ج 2، ص 40.

تلتصق عادة بوظيفة المعلم، وتُعرِّضها بصفة «الخدمة المعرفية» التي
تنبعث في الطالب الإعجاب ونجلى للمدرس التقدير.

(ج) العناية بالعائفة بعنصر الفهم، واتخاذ التشخيص الحسي وسيلة لبيان
الدلالة المعجمية والصرفية والتركيبة. وإدراكه يُستخدم لتمثيل
والتمثيل والإعلاء والتحقيق الذي يكون بالتعبير المباشر عن واقع
مشاهد. وبكلمة واحدة: لا شيء يُفهم معنى (مفقط) أكثر من
السُّقُوط نفسه. وباعتضاع عنصر الفهم لبدأ التشخيص الحسي
يلزم الامتناع عما يلي:

(د) لا تُستخدم معرفة الطلاب بلعالم الأصلية في دراستهم للغة ثانية،
إد لا يُتوسَّل بلغة إلى أخرى أبداً، وإنما تكون لغة الدراسة هدفاً
ووسيلة ولا شيء غيرها. ومن تحطى هذا القيد، كما هو الحال في
بلدان آسيوية وإفريقية، أحرز الاكتساب وعَلَطَ الأنساق. ومع
الالتزام بأحادية اللغة يتعين التفيد أيضاً بما يلي:

(هـ) لا تفهم بما يحتاج إلى شرح، ولا تعريف بقاعدة صرفية أو تركيبية
بواسطة كلام النحاة، ولا تلفين لتطبيق خاصة بوصف عجزها
وصحافتها. وبعبارة عامة ليس للغة الواصفة مكان إبان تدريس اللغة
المستهدفة⁽¹⁷⁾.

(و) كلُّ الجهد المبذول في عنصر الفهم قد يضيع قسم منه كبير إذا لم
يكتمل بالحفظ، ويتأكد الحفظ بالاستعمال. وعليه يتعين على
المدرس أن يحصل الطلاب على توريد المكتسب المفهوم بهدف

(17) لقد بينا في أكثر من موضع الفرق بين تعليم اللغة في حد ذاتها وبين تعليم
كسلام النحاة عنها، وبرهنا على أن تعين النحو كما هو مدوّن في كتبه لا
يُعَلِّم اللغة. راجع في الموضوع فصل «السايات النسية وتطبيقاتها التربوية»
ص 5 هنا الفصل.

ترسيخه في المحافظة، وترويض الجهار الصوتي على الطول السليم،
والتمرن على مرئولة التواصل داخل الفصل كما يجري في المجتمع
بين الفئات المتأسي بها، أو الخليفة بانخاذها أسوة في استعمال لغة
الدرس. وإن الاستجابة لما سرد من الوصايا التربوية ليتطلب
أجهزة مساعدة تُوظف لتأدية مهام مضمومة.

2.5.1. أجهزة تعليمية

لقد دلت التجربة الطويلة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين
بغيرها على أن دروس اللغة لا يتبع بسبب عالية إذا لم يكن مدعوماً بآلة
سمعية لإسماع بص الدرس، وأخرى بصرية تساعد على تفهيم مضمون
النص. وبالنظر إلى ما يُؤفره الحاسوب حالياً من إمكانيات هائلة في
ميدان التعليم خاصة بمكن القول بكل الطمأن: لا عجز كثيرٌ يُحسى من
محتاج لعوي غير مُحوسب. وعليه فإن المهاج اللعوي المطبوع على
الورق فقط يبقى دون مثله المحوسب أيضاً. وهو ما ينبغي الكشف عنه
في مفاصل هذا البحث، وليكن البدء بلمحة خاطفة عن أهمية الكتاب
المدرسي.

3.5.1. الكتاب المدرسي من مساق المنهاج اللعوي

يشكل الكتاب المدرسي جميع تقسيماته المتمثلة الركن المركزي
في السق التربوي، ومع ذلك يُفتقد في مدارس العربية المورعة في معظم
السلاد الإسلامية الناطق أهلها بعربية. ولأهمية الكتاب في حمل
المهاج وتبليغه لا يفتقر المشتغلون به تأليفاً وتصميماً وطباعة عن جويد
مصمومه ومحسين شكله. وفي هذا السياق ليس للمهتم إلا أن يُشيد
مُحسن صبيح أهل الخيرة في دار غرناطة للنشر والتوزيع، ويُثني على
جهودهم العلية في سلسلة الأمل، وسلسلة العربية المبصرة.

والكتاب الورقي، مهما بلغ من الدقة في المحتوى والأمانة في العرض، يظل عنصرًا صامتًا، والحال أن اللغة تُكتسب سماعًا. وهذا للمشكل لا ينحل عن طريق "القراءة النموذجية"، كما يتصور أن يؤديها المدرس عادةً، وذلك لسببين:

أولهما: اتفاد كل مدرس ياداته الخاص، وعدم تمكّن الكثير من تيسر المكسب المهم في الكلام، ولا من تنعيم الجملة إعرابًا عن معنى الإعراب أو الاستخبار أو التعجب. بل قد لا يقوى البعض على النطق السليم بالعبارة اللعوية، وهذا العجز مطرد في أداء المدرس المهني في بلاد المسلمين من غير العرب.

وثانيهما: التعذر التام على المدرس، ولو جاد أدلوه، أن يصطلم في قراءته النموذجية بأدوار الشخصيات الحوارية في نصّ الدرس. إذن، ليس للقارئ الواحد أن يُمثل أكثر من شخصية واحدة. ولا يحل هذا المشكل بإعلاء الكتاب من النصوص الحوارية والاقتصار على النصوص السردية، وهو الغالب على الكتاب المدرسي التقليدي. وهذا الاختيار غير صائب من وجوه: (أ) استعمال اللغة في التواصل الحوارية يكون بسبب أعلى بكثير من استعمالها في التواصل السردية أو الخطابي. (ب) عن طريق التواصل الحوارية يُكتسب من اللغة جانبها الاجتماعي للناول عادةً في اللسانيات الاجتماعية وثقافة اللغة. (ج) بالنص الحوارية يقترب الدرس الاصطلاحي من الاكتساب الطبيعي؛ إذ يسمح للطلاب بالتمرن على التواصل داخل الفصل تمهيدًا لإحمراته على السوال في المجتمع. وعندئذ تُسهّم المدرسة في صياغة المجتمع أو جماعة إثنية.

فصنعت الكتاب الورقي وسردية نصوصه يُتدارك أن بتعليب النص الحوارية على مثله السردية وتعدد الوسائط التربوية. وعندئذ يأتي نصّ

النصوص مكتوباً للقراءة ومسجلاً للسمع، كما هو الحال في منهاج
«العربية بين يديك»⁽¹⁸⁾.

نبش أن التسجيل الصوتي لنصّ الدرس الحوارى في غاية الأهمية،
وبعد أهمية تأتى الصورة المرئية التى تُشخص دلالة العبارة اللغوية وتكشفها
للعياك. وكأنا نغير مرّتين عن نفس المعنى؛ مرّة باللمة وأخرى بالصورة،
بحيث تُقترن العبارة المسموعة بالصورة المرئية لقرآن اللفظ بالمعنى⁽¹⁹⁾.

وليس بوسع الكتاب الورقى أن يجمع بين العبارتين اللغوية
والتصويرية، بل إن الإكثار من الصور يأتى بعكس النتائج المنظرة، إذ
تتحول الصورة إلى عنصر مشوّش، فلا يستطيع الطالب أن يجمع بين أن
واحد بين قراءة العبارة ومشاهدة الصورة. لأن مثل هذا النشاط الذهني
يطلب قوة الملاحظة لاستخلاص المعنى الذى ترمز إليه الصورة وإقرانه
بالمعنى المدلول عليه بالعبارة، وكلاهما في حكم المجهول.

(18) من أدقّ التعابير عن العلاقة بين الدال والمدلول أو اللفظ والمعنى قول ابن
سبّا: «دلالة اللفظ على المعنى دلالة العسل المشاهد على حلاوته، وكما أن
العسل أدرك حلاوته من أكله بحسّ الدوّى، ولونه بحسّ البصر. ثمّ لما شافته
علم أنّه حلّو، إلا أن الخلوة تأدّت إليه من حسّ البصر، فكذلك الألفاظ إذا
سمعت أدرك مع سماعها معنى، فارتسم في النفس المعنى واللفظ معاً، فكلمنا
عطر بالبال ذلك المعنى أدرك اللفظ، وكلمنا سمع ذلك اللفظ أدرك المعنى، لا
أن اللفظ هو ذلك المعنى، هو مؤدّى إلى إفراكه كتاب تعليلات، ص 162.

(19) العربية بين يديك منهاج لغوي متعدد الوسائط، كما جاء في مقدمة كتاب
المعلم "1". «هو يستعين بجميع الوسائط التعليمية من كتب وبرامج إذاعية،
وتلفزيونية، وحاسوبية، وعن طريق الشبكة الدولية الإنترنت، حتى يتحقق
تعليم العربية بأفضل الأساليب وأحدثها، صدر هذا المنهاج عن مؤسسة
الوقف الإسلامى فى المملكة العربية السعودية بتاريخ 2003/1424. وهو فى
أصله ورقيّ - سمعى مؤلف من ثلاثة أجزاء لثلاثة مستويات، وكل جزء
يتكوّن من كتاب للمعلم وآخر للطلّاب مرفق بشمانيّة أشرطة للسمع ومعه
صدر فى عام 2005 عن نفس المؤسسة العربى بين يديك.

وتؤكد التجربة المتكررة أن الكتاب المصور لا يُعيد شيئاً كبيراً في عنصر الفهم خاصة، مع أنه الأجل في الدراسة والأصعب في التدريس، كما تقدم. وتأكد أيضاً بنفس الطريقة أن للكتاب المصور مكانة رئيسة في مجال التدريبات، وخاصة في تدريب التعبير الكتابي. بحيث تُركب صوراً تركيباً دالاً، وبإعمال النظر فيها يهتدي الطالب إلى تقدير المعاني المقصودة، وبإعمال مكتسباته يتأتى له أن يصوغ تقديراته بواسطة اللغة. ونحو هذا النهج التربوي في تنمية مهارة التعبير الكتابي مؤكداً تجريبياً، إذ كان يُعتبر من الجوانب القوية في الطريقة السمعية البصرية «مس الخليج إلى المحيط»⁽²⁰⁾. وهو مبرر نظرياً لانقسام هذا النشاط النهائي إلى مرحلتين مستقلتين: يكون المطلوب في المرحلة الأولى تدقيق الملاحظة لاستخراج دلالات الصور المنظمة انتظاماً للعبارة اللغوية، وفي المرحلة الثانية يقع التركيز على الحافظة لاقتطاع المفردات الدالة للصورة المرسومة، ثم تركيبها وفق القواعد المكتسبة بهدف إنشاء عبارات لغوية موازية لأنظمة الصور المثللة.

نخلص مما سبق أن إقامة مهاج لموي لتعليم العربية للمناطق بغيرها يكون له المردود المنتظر إن تعددت وسائطه التربوية، فلا يُقتصر على الكتاب الورقي، ولا يُستثنى شيء من الآليات التربوية المتوفرة، ولا يُدرج شيء منها إلا لأداء وظيفة محدّدة بدقة، وبتسيق تام مع وظائف سائر الوسائط الباقية.

(20) «مس الخليج إلى المحيط» منهاج سمعي بصري من تأليف فريق من ذوي الاختصاصات الكاملة، منهم يوسف عود وجر حوره حر ضان، صدرت عن ديباسي في باريس سنة 1978. وهو مؤلف من أفلام بصرية وأشرطة سمعية فصولاً عن كتاب للمعلم وكتابين للطلاب أحدهما للتروس والآخر للتدريبات.

4.5.1. خوسبة المنهاج اللغوي (21)

بالنظر إلى ما يُقرَّه حقل المعلومات من إمكانات قابلة للاستعمال في مجال تعليم اللغات ينبغي التحليل بدم القوة بين نُظُم الحاسوب وأمة العرب، وأن يُبادر مؤلفو المناهج الدراسية إلى إشراك المهندسين في السريعة الحاسوبية بهدف صناعة تعامل إلكترونية للمواد اللغوية. من دواعي هذا الالتحام أن نعرض مستلزمات الدرس ومعها مشاكل إنجازها على إتاحت الحاسوب المتألفة مع السرعة الفائقة في حل معظم المشاكل التربوية.

لعل أهم حاجة تربوية في نفس المدرس أن يتجهز في طور التعليم بما يمكنه من أن يعرض على طلابه في آن واحد عبارات الدرس مطبوعة يسمعونها، ومكتوبة يقرؤونها، وموضحة برسوم شارحة ثابتة ومتحركة يستمعون بها على فهم ما يسمعون ويقرؤون. ولا وسيط تربوي يسع لهذا الإنجاز المعقد إلا جهاز الحاسوب ومرفقاته.

وثاني الحاجات التربوية أن يكون للمدرس مساعداً يُشرف على تدريسات المنزلية، فيراقب إنجازها في بيت كل طالب، ويتولى تصحيحها مدكراً بالمكسب الذي يجني استثمارها في كل تدريب، ومُسبهاً على مصدر الخطأ. بل يشرح مفردة غامضة، ويأتي من المفردة بكل مشتقاتها، ويُصرف الفعل في مختلف صيغة المتصلة بمختلف المطابقات والضمائر. كل ذلك وغيره الكثير جداً يتم بأسلوب مشوق يُحبب لدى الطالب مواصلة التكرار الفاني. ولا شيء يستجيب لهذه الرغبة الثانية في نفس المدرس إلا الحاسوب، بحيث لا يبقى له حيث إلا إحلال هذه الإنجازات من الأعمال المنزلية في المراقبة الدورية بسية معينة.

(21) للتوسع في مختلف التقنيات التربوية المستعملة في تدريس اللغات انظر كتاب التقنيات التربوية الذي نشرت الإيسيسكو سنة 1991/1411.

أفقد ظهر من منظور المدرّس المختص أهمية الحاسوب، وتحدّدت وظيفته على الأقل في طوَرَيّ التعليم والتدريبات التّربّية. ولا ينبغي مع ذلك الاعتذار عن حوسبة المهام بتكلمة التجهيز. فالفصل الواحد لا يحتاج لأزيد من حاسوب واحد مرفق بعارض وشاشة، كما أن المدرسة للواحدة قد لا تحتاج لأزيد من مكتبة إلكترونية واحدة بمهرة بعدد من الحواسيب مناسب لعدد طلابها، على غرار تجهيز المكتبة الورقية. وإذا تحدّدت الحاجات التّربوية التي يمكن للآلة أن تُوفّرها على أحسن وجه وفي أقصر وقت، وتعيّنت المواد اللّغوية والمحتويات الثقافية التي يمكن للآلة أيضاً أن تحملها وتعرضها العرض اللائق بقي التنسيق مع أصحاب الخبرة في البرمجة الحاسوبية لصياغة كل ذلك في نظم هذا الجهاز بما يجعل منه آلة تعليمية تُسهّل التدريس وتُعزّل التحصيل.

الفصل الثاني

تفاعل المنهاج للتغوي مع باقي مكونات النسخ التربوي

مقدمة

لا شك في أن للمصير البشري دوراً أساسياً في النسخ التربوي، فالمنهاج للتغوي، مهما كان محكّم الباء، قد لا يُحقّق أهدافه المرسومة إذا تولى تنفيذَه مُدرّسٌ غيرٌ مهيباً للمهمة، ولا كان له ما يلزم من الكفايات المعرفية والخبرة التربوية. وبعبارة أخرى، يُشمرُّ المنهاج على قدر تفاعله مع المدرّس. وعليه يتعمّن تناول العلاقة بين هذين المكوّنين البشري والمعرفي بهدف الكشف عن المؤهلات والكفايات التي يجب توافرها في المدرّس حتى يكون في غاية الانسجام مع المنهاج.

وعند تناول العلاقات بين مكونات نسخ تربوي لا يخلو إغفال الطالب بصعته المطلق والهدف النهائي في العملية التربوية، إذ من أجله تأمّن نظام التعليم والتربية والتكوين. ولذلك لا مندوحة من تحديد العوامل التي تحسّن بها العلاقة بين المنهاج والطالب، فبعد الأول ويستعيد الثاني. وعندئذ يُحرر من تقيضها التي لها تصعّب علاقة الطالب بالنسخ التربوي ككلّ، ويكون ردّ فعله الانقطاع الذهني كلياً أو جزئياً. ولا عامل في الأفق أكثر من افتتاح المنهاج على حاجات الطالب واستعداداته فتحسّن العلاقة وحصل الفائدة، لو اكتملوه عنه

مسوء العلاقة وتقل الجدرى أو تنفي. وهو ما ينبغي التحقق منه فيما يأتي من معاصر هذا البحث.

2. مؤهلات المدرس وكفاءته

من صوف للمدرسين على التخليب تقتصر ها على الشخص الذي يتولى تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ونعني بالمؤهلات أولاً الاستعدادات الطبيعية أو الخلقية، لأنه ما كل شخص بمهياً خلفة لمهنة التدريس، وثانياً السجها الاعتيادية أو الخلقية، إذ ليس كل مستعد للتدريس بطبعه ذا صفات خلفة بحسن نشرها بين الطلاب. أما الكفاءات فمها المعرفي بقسميه اللغوي والنقالي، ومها المهني المتفرع إلى الخبرة الميدانية والتدريب الكالي على المهاج اللغوي.

1.2. الاستعداد الفطري والاعتيادي

الاستعداد الطبيعي الخاص بكل إنسان لا يكشف بوضوح لغير صاحبه، إذ هو الذي يشر بميل داخلي مد الطمولة، وبكبر معه خلال حسياته الدراسية، حتى يقتنع في مرحلة من العمر بأنه شخص مناسب لمهنة بعينها، وقد لا يصلح لغيرها.

وبنأكذ وجود هذا الاستعداد القبلي بواقعين اثنين: أولاً احتواء معظم الأنظمة التعليمية الحديثة على "هياة للتوجيه"، وهذه الهياة تنحصر وظيفتها في توجيه الطلاب نحو مروع دراسية مناسبة للاستعدادات المعطرية. وثانياً التفريق الواضح لبعض المشتغلين في نفس الميدان على البعض الآخر، مثل هذا التميز قد يُفسر بعوامل مختلفة، لكن قسماً كبيراً منها يؤول إلى قاعدة الانطلاق كما تمثل في المؤهل المعطري.

يتربّأ عن صحّة ما سبق أن للمهاج اللغوي الواحد قد يختلف
سنتجته تبعاً لتعلّوات في الاستعداد القطري وما انبثق عليه. بحيث يكون
له مردود جيّد إذا تفلّهُ شخص أكثر ما يشعر بالارباح وهو مدرّس.
ومردود مقبول نسبياً إذا تولّاه مدرّس يعتبر للتعليم مهنة كمسائر المهنة.
ومردود ضعيف على العموم إذا تحمّله شخص أنفس ما يكون وهو في
المحصل الدراسي. يقودنا للتبّين هنا إلى ضرورة إقامة "معيّار المرر
القطري"، وجعله ضمن "مقاييس الانتقاء" التي ينبغي التقيّد بها خلال
اختيار حياة التدريس في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

والمزوّل القطريّ المُساندُ بأفقر السجايّ الاعتيادية لفصل من
وجود أحدهما مع عدم الآخر، ولا غير مع علمهما معاً. وببهي النسبة
هنا إلى أن الصفات الحلقية لا تُشرط في المدرّس بهدف الرفع من
مهارته في التدريس، وإنما تُطلب فيه بصفته مربّياً؛ ينتقل ما له من
الصفات الشخصية إلى الطلاب بالتقليد، وهم لا يقبلون منه دعوة إلى
شيء فأني أمامهم بخلافه أو لا يأنه أصلاً. وبكلمة واحدة: لا يخلو
مدرّس من سجايّ اعتيادية، ومن توافقت سجايّاه مع المحتوى الثقافي في
المهاج اللغوي مقدّم لا محالة على سواه.

ويلزم عن اشتراط الانسجام بين قيم المهاج وسجايّ المدرّس أن
يكون لهذا الأخير مستوى مقبول في ثقافة العريف، وهو من مسائل
مبحث الكماليات للمصرية الآتي، وأن تكون ثقافة العربية مصدراً
لاستخلاص ما ينبغي أن يكون لمدرّسها من صفات تربوية.

يُعرّض في مدرّس العربية أن يستقي صفاته التربوية من ثقافة
العربية بصفتها لساناً ينطق عن حضارة القرآن. والبحث عن صفاته
التربوية يكون في أصول هذه الثقافة من القرآن والسنة وما انبثق عنهما
وانبثق عليهما أو انسجم معهما من فكر بشري مدوّن بمختلف اللغات

على مرّ العصور. ولضيق السياق تقتصر على الأوليات التي لا يلتفت إليها في التربيّات بحسب اطلاعنا.

(أ) التدريس أمانة يحملها المدرّس وليس مجرد وظيفة يُمارسها؛ تُسلم هذه المقدّمة بتوافق شعبيّ: أولاً صحّة الاعتماد بأن الله صوّره هيأه وأن المدرّس مشترك في الخلق بصياغة الشخصية. وقد سبق التعبير عن هذا المعنى نظماً⁽²²⁾، نُعيد منه قراءاً (أَعْلَمْتَ أَجَلَ مَنْ أَلَدِي يَبِي أَنفُساً وَعَقُولاً، سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ عَمْرٍ مُعَلِّمٍ أَخْرَجْتَ هَذَا الْعَقْلَ مِنْ ظُلُمَاتِهِ، وَطَبَعْتَ بِيَدِكَ لِلْعَلَمِ). وثانياً تشريف المهنة الذي يربط للمدرّس بمن استسلم له ابتداءً لشدة وبناء الشخصية، حتى يترسّع فيه الاعتقاد بأنّه الأدعَى في الراعي للسؤؤل عن صيغته في طلبته. وكلُّ مَنْ جمل من التدريس أمانة فحياً للوظيفة معرفياً وتربوياً، وأقلها على الوجه المطلوب.

(ب) الصدق في حمل أمانة المهنة ضروريٌّ في طور تكوين المعرفة بالبحث، وفي طموح نشرها بالتدريس، لأنّ تيّل العلم وثيقته لِحتران في ثقافة العربية من الضروريات لثبات الدين وتحديد الدنيا. وفي أصول هذه الثقافة نصوصٌ كثيرة جداً⁽²³⁾، منها ما يُشدّد على الاستراحة من العلم: «وَقُلْ رَبِّ رَدِّني عِلْماً»⁽²⁴⁾. وهذه

(22)

فَمِ لِلْمُعَلِّمِ زَكَاةُ الْجَبَلِ	كَادَ الْمُعَلِّمُ أَنْ يَكُونَ رَسُولاً
أَعْلَمْتَ أَشْرَفَ لَوْ أَجَلَ مَنْ أَلَدِي	يَبِي وَبَشِي أَنفُساً وَعَقُولاً
سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ عَمْرٍ مُعَلِّمٍ	عَلَّمَسْتَ بِأَلْقَامِ الْقُرُونِ الْأُولَى
أَخْرَجْتَ هَذَا الْعَقْلَ مِنْ ظُلُمَاتِهِ	وَهَدَيْتَهُ النُّورَ الْمُبِينِ سَبِيلاً
وَطَبَعْتَ بِيَدِكَ الْمُعَلِّمَ بَارِعاً	صَدِيقُ الْحَدِيثِ وَنَارُ الْمُثَقُولِ

(23) راجع باب العمل بالعلم وحسب الية فيه، في سنن الترمذي لأبي حنيفة الترمذي.

(24) الآية 114 من سورة طه، انظر أيضاً باب العلم في الجزء الأول من صحيح البخاري.

مهمة أهل الفكر القادرين على الإبداع للعربي. ومنها ما يبحث على نشر المعرفة بين الناس؛ وهي وظيفة أهل التعليم كما جاء بصيغة الأمر في الأثر: «وَلْتَعْلَمُوا الْعِلْمَ وَلْتَعْلَمُوا حَتَّى يَعْلَمَ مَنْ لَا يَعْلَمُ»⁽²⁵⁾. ويلزم عنه في مجال التعليم أن يكون الحزم في نشر المعرفة بالتدريس والإلحاح في تبليغ المعلومة إلى كل طالب من صدق المدرس في المهمة. ومع انتفاء الصدق أو ضعفه قد لا يُلْعَقُ كلُّ محتوى المهاج إلى كل الطلاب، وعدل ذلك تراكم الثغرات المعرفية، وبتزايد عدد المنقطعون عن مواصلة التعليم.

(ج) الانتحاء في مواقف الاعتزاز بالمكتسب، والانتفاء من مقام الاشتغال إلى المنتظر، وذلك خشية حَلَبِ ثناء على خُسْرِ الأداء في التدريس، أو رتبط بقوة الأداء به بسرعة الارتقاء في الوظيفة. وفي هذا الباب وصية تربوية صريحة، إذ جاء في النص «كُونُوا بِتَابِعِ الْعِلْمِ مُصَابِيحَ الْهَدَى أَجْلَاسَ الْبُيُوتِ، سُرُجَ اللَّيْلِ جُدَّةَ الْقُلُوبِ عَقْفَانِ الثِّيَابِ، تُغْرِقُونَ فِي أَهْلِ السَّمَاءِ وَتُخَفِّمُونَ عَلَى أَهْلِ الْأَرْضِ»⁽²⁶⁾.

(د) رسوخ الاعتقاد في نفس المدرس بأن لتعليم العربية فضيلة لا نعلوها في "الوضعيات" إلا فضيلة تعليم القرآن الكريم فالحديث الشريف. وسند هذا الاعتقاد تفاصيل العلوم باعتبار جلالها أو الفائدة من تحصيلها⁽²⁷⁾. بمقياس الجدوى يأتي علم الشريعة وتعليمها

(25) من الأثر المروي في صحيح البخاري.

(26) من المدرسي، تخريج الشيخ حسن سليم أسد ج 1، ص 78.

(27) جعل أبي الأثر الجزري من الفائدة مقياساً لترتيب العلوم، كما عثر عنه بقوله: «إن شرف العلوم يتفاوت بشرف مملوؤها، وقدرها يعظم بمعظم مملوؤها. ولا خلاف عند ذوي البصائر أن أجملها ما كانت الفائدة فيه أعم، والسمع به أتم، والسعادة باقتناه أعم، والإنسان بمحصيله أرفع، جامع الأصول في أحاديث الرسول، ج 1، ص 36.

في أعلى منزلة، غير أن معرفة الشريعة متعلقة بمعرفة العربية، فكانت الثانية أصلاً للأولى ومتقدمة عليها منارسة. وبهذا الاعتبار يكون مدرّس اللغة العربية مشمولاً بالحديث الشريف (خيركم من تعلم القرآن وعلمه)⁽²⁸⁾. لأنه لا سبيل إلى تعلم القرآن وتعليمه مع الجهل بالعربية.

2.2. كفاءة المدرّس المعرفية والمهنية

يُعتبر المدرّس العاصر المركزي في السق التربوي؛ إذ هو الواسطة بين المناهج والطالب، عبّره بتقلّ الأول إلى الثاني. وبحكم موقعه في السق ودوره في التبليغ قد لا تقلّ كفاءته المعرفية والمهنية عن عُدّة مُدرّسي المناهج، بل يربطُ عليها من فصل ممارسة التدريس. وعليه يكون التقارب بين كفاءة المدرّس وعُدّة المرمج شرطاً لتحقيق ما يلي:

أولاً: بإمكان المدرّس التطوير معرفياً ومهنيّاً أن ينقلب مُدرّساً أو مشاركاً في صناعة المناهج المعربة، وهو الشخص الأنسب لهذه المهمة لما يكون له من خبرة ميدانية دقيقة ومعرفة لغوية وثقافية كافيتين.

ثانياً: يؤمّن المدرّس القريب التكوين من عُدّة المرمج أن يتحدّى المناهج خدفاً؛ بأن بعدّ إلى عمقه مرتدّاً منه إلى مختلف تفاصيله وجواريته متحكّماً في الجميع فهماً وتبليهاً. وكلما اتسعت المعرفة المعرفية والمهنية يسهما اضطرب أداء المدرّس وقلّ جوى المناهج.

ثالثاً: يعقد دور المدرّس اللتين التكوين من إنجازين خلال تطبيق المناهج. أحدهما متحصّر في إجراء التصويبات الضرورية التي تُجوّد المناهج وتُحسن نتائجها. والآخر يكمن في إلحاق التكميلات اللازمة لحظّ المدرّس لهته. إذ ليس كلّ ما يجري في الفصل ينصّ عليه

(28) الحديث مروي في صحيح البخاري.

المسهاج، ولا ينبغي أن يجري فيه ما ليس متوقعاً منه. وعندئذٍ تظهر
المعرفية وحداثة المهنة.

ومن أهم ما يُستخلص في هذا الموضع أنه من هبات التدريس أن
تُحدد الكفاءة المعرفية للمدرس بالاستناد إلى مستوى الطالب؛ كأن
يشترط السقوط عليه بتدرجات عارقة. والذي يجب أن تُقاس كفاءة
المدرس بمستوى المعرفة في ميدان التخصص. كأن يكون إتقان المعرفة
لكونه لحقل شرطاً كلياً؛ بمعنى لا يخص أحداً دون غيره، أما الإحاطة
فمن شروط الباحث للتخصص لا المدرس.

3.2. تدريس العربية للتلاميذ بغيرها

يقترن مدرساً قد استجمع ما سبق من المؤهلات والكفاءات،
وهو مقبل على تهيئة منهاج لعوي محكم البناء، لأن مبرمجه اكتملت
لديه المدة المعرفية والمهنية اللازمة لصناعة المسهاج. فما الخطوات العملية
التي ينبغي القيام بها في كل درس؟

أولاً: التحضير، بشكل مرحلة أساسية بما يتعلق بمسهاج الدرس أو
فصله، وخلالها يتم أخذ الأمرين: إما إعداد المادة المعوية والثقافية من
مصادرها بقصد تدريسها للطلبة المستهدفين خلال حصّة محدّدة زمنياً،
وبتولاه المدرس إن لم يكن مزوّداً بمسهاج لعوي معدّ من قبل. وبمسهاج هذا
الضرب من التحضير أو فصله مرهون بما إذا كان في إطار مخطّط منهاجي
معدّ مسبقاً أو كان لرتجالياً، كأن يُتفق لكل درس مادة تعليمية بصرف
النظر عن الارتباطات العضوية بين الجميع. وهذا الصف من التحضير
شائع في المدارس الإفريقية والآسيوية التي تُعلم اللغة العربية بغير مسهاج
لعوي أو كتاب مدرسي، وإنما يُوكّل إلى المدرس المحلي تلقين الأطلال بما
عرف من العربية وثقافتها الإسلامية، ولن نتعرض له حالياً.

أما تحضيرُ الدُّرسِ للرُّؤى المحتاجِ لعرضٍ مُختصرٍ، ففصلًا عن تدريب
الاستنتاج، في العناصر التالية:

أ) الاستيعابُ التامُّ للمادة التعليمية المراجعة خلال الحصّة الرسمية
المحدّدة.

ب) التمثيلُ الجيّدُ لأسلوبِ تدريسها كما هو مقترحٌ في المنهاج.

ج) التقيّدُ بالمادة التعليمية وبأسلوبِ تدريسها.

د) سدُّ ما فهمها من الثغرات إن وُجدت.

هـ) إصاحاتُ لترسيخِ المادة المعروية وتحويلِ أسلوبِ تدريسها.

و) ضبطُ الحصيلة التي ينبغي أن يجتهدَ الطلابُ من الدرس. وهذه
العناصرُ جميعها ينبغي أن تكون واضحة في ذهن المدرّس حاضرةً
فيه قبل الشروع في مراوطة التعليم وتوفيرِ شروطِ التعلّم.

ثانيًا: التمهيد؛ وهو نماذجٌ مشوّعة تستغرق دقيقتين أو ثلاثًا؛ تُفتح
بها حصّة الدرس، عابثًا خُصّرَ الانتباه السماعي والبصري لدى
الطلاب قبل أن يُعرضَ نفسُ الدرس.

ثالثًا: السماع؛ مرحلةٌ يُعرضُ خلالها نفسُ الدرس المسجّل أو
المقروء قراءةً جيدةً مرتين أو ثلاثًا، وفي كلّ مرّة يُطلبُ من الفصل أن
يُردّدوا أشتاتًا ما التقطوا من كلمات أو جمل وعبارات.

رابعًا: الفهم؛ خلاله يُعرضُ نفسُ الدرس عبارةً عبارةً بهدف بيان
دلالاتها من خلال بيان دلالة مفرداتها الجديدة. وعندئذ يتعيّن توظيفُ ما
يُوقرُ المسهاجُ من وسائل مساعدة على الفهم، وأن يُريدَ المدرّسُ من
تعليمه التشخيصية للمعاني، وأن يُعوّدَ للفصل على المشاركة في تمثيل ما
فهموا. وفي نفس الوقت ينبغي تجنّبُ شرح مفردةٍ بأخرى إلا إذا كانت
هذه الوسيلة موطّعة في المنهاج، كما لا يستقيم توسيلُ لغةٍ معروفة
لتعليم شيء في لغة مطلوبة.

خامساً: الحفظ؛ مرحلة تلي الفهم، خلالها يتوزع الطلاب إلى مجموعات بعدد شخصيات الخول في نص الدرس، وأهداف للرحلة متعددة.

أ) ترسيخ عبارات النص مبنًى ومعنى.

ب) مرولة الكلام بالترديد الضروري لتكوين مهارة المحادثة.

ج) تخزين معجم الدرس كما هو مركب في النص.

سادساً: الوصف؛ قبل تناول ما يجري في هذه المرحلة من نشاط تربوي ينبغي أن يشير هنا إلى أن كل درس في المنهاج اللغوي يتألف أولاً من معجم، وهو ثابت تبليغ مفرداته ومحل معالجتها مرحلة المهم كما سبق. وثانياً من قواعد نألفه، وهي متاوبة؛ كأن يقتصر في درس على قاعدة صوتية، وفي الذي يليه على قاعدة صرفية، وفي ثالث على قاعدة تركيبية، وفي غير ذلك على قاعدة اشتقاقية. ومحل معالجة القاعدة المستهدفة هو مرحلة الوصف. ويكون ذلك على النحو التالي:

أ) استخراج ما تردّد في نص الدرس من عبارات متصلة للقاعدة المستهدفة، وكتابتها على السبورة مما يساعد على الملاحظة وإجراء المقارنة، كما في المثال التوضيحي للموالي.

i فر الخائف كما نهر الجبان. ii جر الثور حرثاً ونهر الحصان عربة.
iii ما حل مال على محتصب، iv ما حل معاند مشكلاً، ولا
ولا يحل دم على ظالم. v يحل غيب مسألة.

ب) ملاحظة التردد في الأمثلة وصولاً إلى أن هناك فعلاً مصعماً⁽²⁹⁾، يتكرر السواحد منه في نفس العبارة مرة بصيغة الماضي وأخرى بصيغة المضارع، وأن المتغير تعلقت الكسرة والصّمة على غير

(29) مصطلح المصعّم محصه بالفعل الثلاثي الذي عينه ولامه حرف واحد بحر شدّ وقر، ويخلص المضاعف للفعل الرباعي الذي يتكرر فاؤه في لامة الأولى وعينه في لامة الثانية، في مثل خصخص وزلزل وخصل وخصص.

المصارع للتفريق بين المجموعة (i) التي صم فعلاً مضعفاً صرفياً
مكتفياً بالرفع تركيباً، والمجموعة (ii) التي تحتوي على مصنف
متجاوز للرفع إلى منصوب.

(ج) بناء الطالب في ملكته اللغوية للقاعدة الصرفية التالية:
(فعل المصنف تكسر عين مضارعه إذا كان فعلاً لازماً، وتضم إذا
كان متعدياً). ويكون قد باشر استبطان هذه القاعدة من استعمال
اللمعة، ولم يعرفها بواسطة كلام الصرفيين، كأن يُعرض الناظم عليه
قول ابن الحاجب في الشافية هو في المضاعف المتعدي الضم... يلزم
مثل ضمة يضم⁽³⁰⁾.

سابعاً: التثبيت؛ يُتوخى في هذه المرحلة تحقيق هدفين: أولهما
تأكيد القاعدة المستخلصة بواسطة عملية التمسج على الموال، كما في
المادج التالية:

- i أن المريض ولا..... الميت.
جف النهار ولن..... البحر.
تبت اليد وسوف..... الرجل.
 - ii عص كلب طعلاً ولا..... عروفت أحداً.
فص حلاق شارباً وسوف..... مساعده لحيّة.
- وثانيهما تلقين ما قد لا يستحب للقاعدة المستهدفة، ويكون
بمصر أكبر عدد من الأفعال التي اشتهرت في الاستعمال مخالفة للقاعدة.
من قبيل (مررت المعاصفة وسوف تمر أخرى)، (ما طب مشعود مريضاً
ولن يطب مثله أحداً).

ثامناً: التدريبات، تشكل هذه المرحلة القسم الثاني من الترس

(30) ابن الحاجب، الشافية في التصريف.

المتبر بالتمرن على استعمال للكسب، ويتكون من ترميمات مهنية؛
تحت داخل الفصل تحت مراقبة للمدرس، وأخرى منزلية تُصحح
استقبالا. وكل تدريب ينبغي أن يرتبط بالمدرس وأن يتألف من
مطالب دقيقة لا تشمل أكثر من جواب، ومن معطيات واضحة تُساعد
الطالب على الاهتمام إلى المطلوب.

4.2. ثلثية الطالب وحلقة

مهما كان للمهاج اللغوي محكم البناء وكان المدرس ماهراً في
مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإن النتيجة المرجوة قد لا تحصل
بالنسبة المتوقعة المنتظرة إذا لم يتعامل الطالب في السق التربوي بشكل
جيد. ويكون تعامله ضعيفاً إذا احتل التوازن بين المهاج والطالب
لأحد العاملين التاليين:

أ) أن يكون عتوج المهاج غير موافق لحاجة الطالب ورعيته، كأن
يفترض لغة ترغب في دراسة العربية بهدف الاطلاع على تراثها،
لكن المهاج المستخدم يركز على التواصل الشعوي قصد السياحة
في وطن العربية والانجار مع أهله.

ب) أن يكون مستوى المهاج غير مطابق للمستوى الذهني أو الوعي
الثقافي لدى الطالب. كأن تُقدم له مادة لغوية وثقافية أعلى من
مستوى نُضجه الذهني أو دونه بكثير. وعليه يكون كلا العاملين
عائقاً للتفاعل الجيد الذي يؤدي في الغالب النتائج المرجوة.

5.2. ثلثية لتعلم اللغة الثانية

لقد تيسر أن نوافق للمستويات وانسجامها من شروط نجاح العملية
التعليمية بسبة مرصية. وعند التساؤل عن مصدر الانسجام أو الاختلال
فليس من جهة الطالب، لأنه عنصر في السق التعليمي متفعل؛ إذ يظل في

جميع الأحوال هدفًا. بقي أن يكون مصدر ذلك اعتبار أو إغفال قابلية
العنصر المستهدف خلال بناء للنهاج اللغوي. وتكون قابلية الطالب
كحاجته في وجوب الاعتبار في مرحلة التخطيط لإعداد للنهاج وبنائه،
والأ توالد عن إعطائهما استرخاء ذهني، وبالتالي ضعف النتائج المستحصلة.

يبدخل في تحديد قابلية الطالب عاملان أساسان؛ أولهما قاعدي
ينحصر في مستوى نُصَّجه الذهني، وثانيهما بيئي على الأول ويتمثل في
عصر التشويق. ومن المعلوم أن كلا العاملين متغير، لكن في حدود
تتعلق بأعمار الطلاب المصنفين عادةً إلى صغار وكبار. ومن هذا المطلق
يمكن القول بكل اطمئنان إن للنهاج اللغوي الموضوع للمبتدئين في
دراسة العربية لا يصلح للصغار والكبار على السواء، وإلا فهي تحكمًا
ما بين الفئتين من فوراق في النصج الذهني والوعي الثقافي.

أ) النصج الذهني؛ كما ينشخص في جملة من الأنشطة كسرعة الفهم
وجودة التحليل وسلامة التصويب وحفظ المكتسب وتمثل الطالب
وانتقاء المقدمات وتنظيم المعطيات واستعداد قواعد الاستدلال
واستخلاص النتائج والوهة على صحتها ونحو هذا بدءًا من مطلق
الامتداد إلى كامل الإبداع، لا يحصل طرفة ولا في زمان قصير.
وإنما يندرج بالاستخدام للتواصل لجميع الملكات الذهنية⁽³¹⁾، ومن
ثمة يتخلل صاحبها عبر مستويات من الوعي الثقافي المتألف في كل
مستوى من تراكم معرفي محصور، ومن قدرة معينة على التفكير.

انطلاقاً من التصور السابق للمفهوم من النصج الذهني يجب أن
يختلف مستواه لدى الصغار عنه لدى الكبار، وهذا الاختلاف
يسعكس في جميع ما سرد من الأنشطة الذهنية. وقد يستعصي في

(31) للوقوف على مختلف الملكات الذهنية، كما تُصور في الاتجاه الكسبي،
انظر القسم الأول من كتابا اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

سياق هذا البحث استقصاء كل ما فيها لدى الفتيين، لكن هناك تناسباً عكسياً بين مستوى النصح الذهني ودرجة القابلية للمادة الدراسية؛ كما هو مفصّل على النحو التالي:

إذا انخفض مستوى الوعي الثقافي لدى الطالب ارتفعت نسبة فليته، وهذه الحالة تسمح بتلقين المعارف المرمجة في المنهاج بحسرة من أدلة صدقها، إلا أن فهمها السليم مشروط ببساطتها واتساقها، الشيء الذي يفرض أن يلتقي من النسق اللفوي والديوان الثقافي ما هو بسيط مركز هادف.

- بارتفاع مستوى الوعي الثقافي نتيجة التراكم المعرفي تنخفض نسبة القابلية، وفي هذه الحالة يحتاج تثبيت المعارف المنقّنة، سواء كانت لغوية أو ثقافية، إلى اقترانها بأدلة التصديق. فإذا كانت المعلومة لغوية استحسنت بالقاعدة الغالبة بشواهد استحكام الفكرة الثقافية بالتحليل المكوّن لنص الدرس.

وفي كلتا الحالتين يحسن في التلقين الثقافي أن يُتجنب الأسلوب الوعظي المباشر، كما ينبغي العنول في الدرس اللفوي عن تلقين القاعدة بواسطة وصف النحاة. وقد يثنا في أكثر من موضع أن اللغة لا تُكتسب بواسطة كلام النحاة عن قواعدها.

ب) التشويق إلى العربية وثقافتها هو العامل الثاني للريادة من قابلية الطالب، وهو غير الأنفة في العرض القائم على جمالية التصميم والتسويق والاستخدام الفني للألوان ومحوها من المؤثرات الصوتية التي تؤدي مجموعة دور مختلف المحسّنات التكميلية. وليس هو بالألعاب التربوية التي تجمع بين الترفيه والتعليم.

وإنما يعني التشويق هنا إظهار ما في العربية من خصائص لغوية

محكمة قد يعزُّ مثلها في غيرها، وأن يكون ذلك بأسلوب واضح لواقع
لعمري بموضوعية تامة، وبعيداً عن الامتناح والتشريف، أو المقاربات
التي تُقلِّل من لغة ونرفع من أخرى، لما يترتَّب عن ذلك من العور.
وكذلك الأمر بالنسبة إلى ثقافة العربية، إذ يجب أن يُفكَّم منها ما يُعتقَد
في غيرها من الثقافات، ويُشكَّل جانب القوة في حصاره القراء
ونقضها جانب الضعف في سواها من الحصارات البشرية. مع الابتعاد
طبعاً عن المقاربات للمادة في ثقافة والقادة في غيرها.

ومن لوازم عامل التشويق أن تعكس العربية شيئاً من الثقافة المحلية
بهدف زرع الإحساس في النفوس بوطنية هذه اللغة وإن كانت واحدة.
يلزمه أن تتألف ثقافة العربية من قسم أول ذي مصموم إسلامي
صرف، وقسم ثانٍ ذي محتوى محلي يرتبط بوطن النشأة أكثر من
ارتباطه بأوطان العربية الممتدة من المحيط إلى الخليج. وقد دلَّت التجربة
أن الكتب المدرسية المقتمة من بلدان عربية إلى مثاليها الإمبريقية لا تلقى
الإقبال المنتظر بسبب تفضُّلها لهنويات وطنية أحجية عن وطن النشأة.

6.2. تعليم العربية لأغراض خاصة

ومع توافر عاملَي القابلية والتشويق قد لا يتفاعل الطالب جيداً من
المهاج إذا كان عنواه لا يقي بالمرض ولا يستجيب للحاجة الخاصة.
وغيرُ عفاً أن دراسة اللغات لأغراض خاصة من الموضوعات التي
استأثرت بالسَّمت في حقل تعليم اللغة لغير أصحابها⁽³²⁾. ولغات
الأوروبية في هذا المجال تجاربُ كثيرة تُؤكِّد الفرق بين تعليم اللغة بغير

(32) راجع مثلاً: Hutchinson and Waters (1987), English for specific purposes, Cambridge University Press.

Jean-Marc Mangiante (2004), Le Français Sur Objectif Spécifique,
De L'analyse des Besoins A L'élaboration D'un Cours Ed. Hachette.

أصحتها مطلقاً وتعليمها لأغراض خاصة. وما في الموضوع يمكن إجماله على النحو التالي:

أولاً: المستوى على قدر الاختصار: لقد صار من المؤكد نظرياً وبحرياً أن إعداد درس أو بناء منهاج يصرف النظر عن الحاجات المختلفة لكبار الطلاب خاصة لا يُعدي كثيراً في مجال تعليم اللغة لغير أصحائها.

ثانياً: ضبط الحاجات الخاصة قبل إعداد الدرس أو بناء المنهاج: وهذه بالقسمة الأولى نوعان حاجات لغوية وأغراض قطاعية.

أم الحاجات اللغوية تتنوع تبعاً للمهارة اللغوية التي يقع التركيز عليها؛ إذ ثبت أن ليس للجميع يدرس نفس اللغة لنفس الحاجة. فبعض الطلاب يهيم من دراسة لغة ثانية أن يتفنن مهارة القراءة بهدف الاطلاع على ديوانها الثقالي، حتى إذا فهمه الفهم السليم عبر عنه من جديد بلهجة الأولى. وهذه حاجة أغلب الباحثين كالمستشرقين قديماً وغيرهم من المترجمين والصحفيين والاستخباراتيين المكلفين عادة برصد الأفكار ونتيج الأخبار وكتابة التقارير عنها باللغة الأصل. وبعضهم الآخر يدرس اللغة الثانية لإتقان مهارتي القراءة والكتابة لأغراض مختلفة، منها التمكن من إدراج أفكار من ثقافة اللغة الأصلية في ثقافة اللغة الثانية، لكي تنتشر بين الناطقين بهذه الأخيرة على أوسع نطاق. ومن نماذج ما وصِّح قديماً من الإسرانيات في كتب الحديث والسيرة والتعمير. أما الحاجة اللغوية الثالثة وهي الغلبة فتريد على السابقتين مهاره المحادثة ويكون الطالب باستيفاء المهارات الثلاثة قد امتلك القدرة على توظيف اللغة للكسبة كما لو كان من أهلها.

وهل الانتقال إلى تناول الأغراض القطاعية أو الخاصة ينبغي إليه

إلى أن تُسَقَّ القواعد اللغوية لا يخضع للاختيار، إذ يكون اكتسابه ضرورياً أيّاً كانت الحاجة اللغوية أو العرض القطاعي. وبهارة أخرى اكتساب سبق القواعد إجباري واستعماله اختياري؛ إذ للطالب أن يُوظَّف قواعد اللغة بمعجم خاص أو عام فيما يُعَيِّده أكثر.

(ب) الأعراض القطاعية تُلتَمَسُ في معجم اللغة دون قواعدهما، ويكون تعدُّد هذه الأعراض سبباً في تنوُّع معجم اللغة وانقسامه إلى معاجم حَقْلِيَّة. ومن المعلوم أن معجم اللغات منقسم، باعتبار عموم الانتشار أو خصوصه، إلى قسمين رئيسيين:

- معجم أسس؛ يضمُّ من مفردات اللغة ما كان عاماً؛ أي كثير التداول، قريب من المستعمل لشدة اتصافه بأنشطته الأولية وبالأشياء التي تُحيط به. ويُفَرَّص فيه أن يشكِّل مَثَنَ دروس للمستوى الأول من المهاج بصرف النظر عن الحاجة اللغوية والغرض القطاعي المرغوب فيهما.

- معجم خاص؛ يضمُّ من مفردات اللغة ما دلَّ على موضوعات ومفاهيم تسمي إلى حقلٍ معيَّن، وتكون مستعملة فيه بدلالة الاصطلاحية كما تعارف عليها أهل الاختصاص في ذلك الحقل.

والمعجم الخاص يُجِبُّ بدوره أن يتعدَّد بتعدد الحقول المعرفية والأنشطة القطاعية. فمعجم السياحة والتسوق معيَّن لثله للمستعمل في الترفيه والرياضة، وكلاهما غير المستعمل في السياسة والعسكرية، أو في التجارة والمالية، أو في الصناعة والعلاحة. كما أن معجم الطب والصيلة غير معجم الجغرافيا والمناخ والفلت. وكذلك يستمر في سائر المعاجم الحرفية كالحدادة والنجارة

والحياة والحلافة. ولما ما ألف قديماً من معاجم للعاني⁽³³⁾
المسودج الذي ينبغي الاقتداء به في تكوين المعاجم الخاصة بالمحاور
التي تبنى عليها المنهاج لأعراض قطاعية. وتشكّل مفردات المعاجم
الخاصة من دروس مستويات متدرجة بعد مفردات المعجم
الأساس.

- للمعجم الحضاري يجمع بين خصائص المعجمين الأساس والخاص،
لكونه يضم المفردات الشرعية التي يتألف منها الخطاب الشرعي؛
من قرآن كريم وحديث شريف، إضافة إلى مفردات القيم
الحضارية المرتبطة بالممارسات اليومية في شتى مجالات الحياة.
والمعجم الحضاري من الأغراض الخاصة التي يرغب فيها طلاب
العربية في البلدان الناطقة أهلها بعربية، وهو الأسب للنصار
من أبناء المسلمين بصرف النظر عن وطن الإقامة. ولتوره الخطير
في صياغة شخصية المسلم ينبغي إحكام إدراجه في المنهاج بصفته
الآلة الساجدة لفتح كل مستمل في خطاب شرعي أو في عبارة
حضارية.

(33) معجم لعاني مستعمل في معاجم الألفاظ للتوسع في الموضوع انظر
الياب الأول من كتاب حركة التأليف عند العرب في اللغة والأدب للدكتور
أحمد الطرابلسي.

الفصل الثالث

بنية المنهاج للقوي

مقدمة

يُتَعرَّضُ في كُلِّ منهاجٍ لقوي أن تكون له بنية محدَّدة تصطلح بوظيفة مرصودة. أما وظيفته فتتَّحصر في إكساب الطالب الالاطي بحر العربية القدرة على أن يتواصل بهذه اللغة، بحيث يصير عند مفاد المهاج من أهل لسان حضارة القرآن بفهمٍ الظر عن وطن الإقامة. وليتَّقل المهاج الطالب من المحز إلى القدرة يجب أن تكون له بنية مناسبة لتأدية هذه الوظيفة؛ بحيث تتألف بنية المهاج من مكونات مضبوطة، لكل منها دورٌ محدَّد في اكساب عنصرٍ من عناصر القدرة على التواصل.

يلزم عن الميث أعلاه أن تكون عناصر القدرة التواصلية أسبق من مكونات بنية المهاج؛ يعني ذلك أن الانطلاق يجب أن يكون من هذه العناصر لاستبانة للمكونات البيوية ومحتوياتها من المواد الدراسية. إذ بالتحديد الدقيق لعنصرٍ في القدرة التواصلية يتعرَّف بالضرورة عنوى المكونات البيوية لضمان تحقيق ذلك العنصر، كما سيتضح فيما يلي.

اكتساب القدرة على التواصل، أو على أيِّ عملٍ آخر، يحتاج إلى مقومين اثنين: أولهما تلقينٌ يفيد في تحصيل شيءٍ كان مفقوداً. وثانيهما تدريبٌ يستفيع في تكوين العادة على إحادة استعمال للاستفاد. إذن لا يخلو منهاج لقوي من هذين للمقومين للتراهطين على النحو المذكور.

والتلقيح كالتهريب كلاهما متشعبٌ إلى فرعين متلازمين. فالأول يتألف من التعليم حيث يكون المدرسُ مصدرًا للفائدة المستقرّة في ذهن الطالب، ومن التعلّم للنعت في ذهن من المخزون فيه. أما التهريب فيتألف بدوره من التمرين على الاستعمال المباشر للمخزون في ذهن، ومن التمرّن على التصرف الشخصي فيه.

3. القدرة التواصلية؛ مكوناتها

الانتقال من المعز على التواصل باللغة المستهدفة إلى القدرة يستلزم امتلاك الركنين التاليين:

(أ) نسقٌ من القواعد المحصورة العدد والموزعة على الفصوص النحوية الأربعة (34).

(34) اللغة في نظرية اللسانيات النسبية مفصّلة إلى أربعة فصوص متوالية توالي قوالب السودج النحوي للمبى لوصف اللغة. أولها مصّ نصفي يتألف من مكون نصفي محتواه عدد محصور من النطاق وحروفها المستعملة في اللغة بما فيها الصوامت والصوائت. ومن مكون نصفي يضم قواعد تأليف النطاق لتكوين قولات المدخل المعجمية الأصول وثانيها مصّ معجمي؛ وبالتحديد القسم الأول من المعجم لتكوين من المفردات الأصول؛ وهي التي لا تؤخذ من شيء قبلها وتسري في فروعها، ويكون اكتسابها بالاستقراء التام معاً مفردة مفردة وثالث الفصوص النص التحويلي للتألف من صغور من القواعد؛ قواعد الصفات ذات طبيعة دلالية تستعمل لاشتغال بعض الكلمات من بعض؛ كقواعد اشتغال الغالبة من المشاركة. وقواعد صرفية ذات طبيعة صورية، تستعمل لنقل القول من بنية إلى أخرى، كقاعدة نقل (قال) إلى (قيل)، ومهمة الفصل التحويلي تنحصر في توليد المدخل للمعجمية الفروع من أصولها، حيث القسم الثاني من المعجم الذي يتفرّد يضم المفردات الفروع التي يكتسب أغلبها استبطاً. والنص التحويلي كما نرى وقع بحكم وطبيعته داخل النص المعجمي بين متاعله الأصول وفروعها. ورابعها نص تركيبي يأتي بعد النص المعجمي مباشرة وهو في اللغات التراتبية كالعربية مفرّع إلى مكونات ثلاثة: أم مكون تألفي يضم عدداً محصوراً من العلاقات الدلالية لتأليف المدخل

ب) رصيدة من المفردات للمعجمة، عندئها غير محصور وهي مجموعها
مختزنة في أذهان مجموع الناطقين باللغة. ومفردات المعجم الذهني
تتجمع، كما قلتم، في معجم أساس ومعالج قطاعية خاصة
ومعجم حصاري. من بعضها يُتَرَفَّ مَتْنُ المنهاج بحسب العرص
القطاعي المطلوب.

تتأهي قواعد المصنوع اللغوية مع عدم تنامي مفردات المعجم⁽³⁵⁾
يستوجب أن يتركب كل درس في المنهاج من قاعدة فصيحة أو قاعدتين
على الأكثر، ومن عدد من المفردات المعجمة يترلوح بين العشرين
والخمسين مدغلاً منها المستعمل والجديد. وبعبارة أخرى إن الفصح
اللغوي الثابت في كل درس هو المعجم، يسا الفصوص الثلاثة فمتأوبة
متعاقبة، كما سيتضح بعد قليل.

ومن جملة ما ينبغي التنبه إليه أن القواعد المصنوعة المتتالفة
ومفردات المعجم الثابت كل ذلك يجب أن يكون في خدمة أحد
مكونات القدرة التواصلية. فالمعجم الحضاري مثلاً يكون عادماً لنوع
من التواصل مع حصارة القرآن، في حين يكون كل صنف من القواعد
المصنوعة عادماً لاكتساب أحد مكونات القدرة على التواصل الحضاري

المعجمة في مركبات وجمال. ب) مكون إعرابي يصم علاقتين تركيبيتين
للربط التركيبي واستناد علامات الإعراب إلى التراكيبات في الجملة أو
الخطاب. ج) مكون رئيسي يضم قواعد ذات طبيعة تدلوية تُصَدِّد مكونات
الجملة في مواقعها المُنَظَّدة تدلويًا. للمزيد من التفصيل راجع الجزء الثاني من
كتابتها الواسطة اللغوية. وكذلك بحثنا للنشور بعنوان «فصوص لغوية وموالت
بحوثها» في مجلة التاريخ العربي، العدد 17 لعام 2001.

(35) لقد استقرَّ حالياً أن المعجم غير الفصوي، فالأول ذهني يصم مفردات غير
مناسبة، وهي مورعة بنسب متعاقبة في أذهان جميع الناطقين باللغة، يسا
الثاني ورقي محصور للمفردات بحسب ما استطاع اللغوي أن يجسده من كلام
النفس وأن يُنَوِّنه في كتابه.

الذي يحصل به الانتماء إلى هوية حضارية، أو التواصل المهني الذي يكون به الانخراط في أحد الأنشطة الإنتاجية والخدمية، أو التواصل المعاشي الذي به قوام الحياة اليومية.

والتواصل؛ بمعنى الإبانة عن المعاني النفسية باستخدام الرمز اللغوي في أي مجال جرى هذا الاستخدام، لا يخرج عن نوعين: أحدهما شعوي يُقَدَّرُ عليه بامتلاك مهارة السمع والنطق. والآخر تحريري يُقَدَّرُ عليه بامتلاك مهارتي الكتابة والقراءة. وبهما في ما يأتي النظر في علاقات الفصوص اللغوية بمهارات القدرة التواصلية. . . .

1.3. دور النص النصفي في تعويد السمع وقروض جهاز النطق

النص النصفي، كما أسلفنا في الطرة (34) أعلاه، يتألف محتواه من نطاق اللغة العربية⁽³⁶⁾ وقواعد تأليفها⁽³⁷⁾ ابتداءً تركيب القولات⁽³⁸⁾ التي يستعملها النص المعجمي لتكوين المداعل المعجمية الأصول.

(36) نطاق اللغة العربية، بصرف النظر عن بدائنها اللغوية المستحصنة أو المستنبطة، تتكوّن من ثمانية وعشرين صامتاً (هـ.ب.ت.ث.ج.ح.خ.د.ذ.ر.ز.س.ش.ص.ض.ط.ظ.ع.غ.ف.ق.ك.ل.م.ن.هـ.و.ي)، ومن ستة صوامت أصلاً عن السكون (ثلاثة قصارة وهي الفتحة والضمة والكسرة، ومثلها طوالة وهي مدوّها). للمزيد من التفصيل انظر مقال «التصويّات النطقية وبنائها اللغوية» المنشور في حوليات الجامعة الإسلامية بالبحر، الممّدة لعام 1999. وكذلك مقال «النطق في الأساس الصوتي» المنشور في مجلة التاريخ العربي، الممّدة 16 لعام 2000.

(37) من قواعد تأليف الصوامت: إذا اجتمع في القولة حلقيان قُتِمَ الجهور على الهموس. ومن قواعد تأليف الصوامت امتناع الخروج في القولة من الكسر إلى الصم.

(38) مصطلح القولة يصدق، في إطار اللسانيات النحوية، على اللفظ المسروع للتفسير بالمعنى المفهوم للتلويح عليه بمصطلح الكلمة. وعليه يجب أن يحلّ الفصول إلى قولات كما يحلّ الكلام للوترى له إلى كلمات. وكل مدخل معجمي فهو مؤلف من قولة منطوقة معتبرة بكلمة مفهومة.

والعربية، كساتر اللغات البشرية، مشترك مع غيرها في نطاقيّ وتتميز
بأخرى، من هذه الأخيرة تكاد العربية تنعرد بالخلقيات (ء.ه.ع.ح)،
والمطبقات (ص.ص.ط.ط)، ونحوها مما قد لا يوجد في الكثير مثل
(ق)، أو في الغالب مثل (خ).

ومن المعلوم أن النطاقات المشتركة بين اللغات لا مشكل في سماعها
ولا في نطقها، وبالتالي لا داعي إلى برمجتها في دروس تكوين مهارة
السمع والنطق للضرورة لفصاحة القول. الشيء الذي يستوجب
التركيز على النطاقات الخاصة بالعربية. وقد بينا في أكثر من موضع⁽³⁹⁾
أن امتلاك الخلقيات والمطبقات لا يكون عن طريق وصف مخارجها
وصفاتهما، بل أثبتنا بأدلة حاسمة أن محور الحياة عموماً لا يهدف شيئاً كبيراً
في اكتساب اللغات، ولا يتوسّل إليها بكلامهم عنها. فقد يستظهر المرء
الكثير من المنظومات اللغوية، ومع ذلك لا يطاوعه جهاز النطق على
إصدار السطائق من أحيازها، ولا يوفّقها ما تستحق من الصوّتات
الدخيلة في تشكيل كلّ نطيفة. كما لا نستقيم على لسانه العبارة عن
أفكاره، وهو حافظ لألفية ابن مالك ولا ميثه مثلاً.

وإنما يكون تعليم النطاقات مشاقفة، وذلك بالجمع بين تعويد الأذن
على التقاط القيم الخلاقية التي تميّز كلّ نطيفة وبين ترويض أعضاء
جهاز النطق على التحرك في عرب الرنين مشكّلة الأحياز التي تصدر
منها النطاقات المستهدفة. وعليه يكاد يكون الدرس المأدوف إلى تكوين
مهارة السمع والنطق أساس الفصاحة⁽⁴⁰⁾ درساً في الرياضة البدنية، لأنه

(39) راجع الفصل الثالث من القسم الثاني في هذا الكتاب.

(40) مصطلح الفصاحة، كما اشتهر في اللسانيات التراثية، مقصور على الجانب
الصوتي في المردف للصحية أو العبارة اللغوية، كما كانت البلاغة محصورة في
الجانب الدلالي من العبارة. والفصاحة في علوم اللغة غير بعيدة عن مصطلح
التعويد في علوم القرآن. للتوسع في المفهوم من الفصاحة في مستوى المردف

موجهة إلى إعادة صياغة جهاز عصوي سبق بناؤه بمقتضى لغة أولى.
ويحسن في هذا الدرس الاستفادة من الخبرة المتوفرة في مجال «تصحيح
النطق»⁽⁴¹⁾، كما يُزول في قطاع الطب.

ويهمنا حالياً بيان كيف يكون إدراج اللطائف المستهدفة في
مفردات بنائهم منها نص الدرس. ويتحقق ذلك من خلال ثنائيات من
المفردات المتقاربة. وهي مدخل معجمية؛ معولتها واحدة ودلالاتها
مختلفة وجناسها القولي أو الصوتي ناقص. يتعاقب على نفس الموضع
منها إما «طائفت متجانسة»؛ وهي التي يصرى في جميعها نفس «الصوتية»
ال«سوي»؛ كالصغير والنفث السارين بذاك التوالي في المجموعتين:
(اراء، اص، اهي، ا)، و(اث، اذ، اظ، ا). وإما «طائفت متشابهة»؛ وهي التي
تقاربت أحراسها لصلورها من أحبارها المتشكلة في نفس حجرة اليرين
من جهاز التصويت، كالحلقيات (اع، اه، اه، اح)، واللهويات
(اك، اقي، ا)، ونحوهما اللثويات والشعريات وهلم جرا.

وتطبيقاً لما ذكرناه يمكن التمثيل بالحلقيين (اع، اه) في تأليف
بعض مفردات النص (5) التوضيحي على النحو الموالي.

(5) بلاغ عاظمي.

- أَمْرٌ شَرْطِيٌّ هَارِبًا، وَتَعْدٌ حَرِيٌّ غَثَرٌ عَلَيْهِ مُعْتَبَرٌ.

- شَرٌّ أَخْرَجَ مِنْ هُنَاكَ.

- هَذَا لَا أُرِيدُ، الْمَكَانُ هُنَا سَاعِيٌّ، وَهَذَاكَ هَارِثٌ.

راجع الفروع التامع في الجزء الأول من كتاب الزهر في علوم العربية
للسيوطي. وفي مستوى العبارة انظر كتاب سر العبصاحة لآيس سان
النجاشي. وفي المفهوم من التحويل راجع الجزء الأول من كتاب النشر في
القراءات العشر لآيس الجزري.

(41) تصويب لفظ معمل ما بمعنى المصطلحات الأجنبية: Orthophonie أو

Speech and language pathologist و Logopède.

- ش: عَجِّلْ بِالْخُرُوجِ.

- ه: أَجِّلْ التَّهْنِيدَ.

- ش: مَنْ أَنْتَ؟ وَأَيْنَ تَسْكُنُ؟

- ه: أَقْطَعُ هَذَاكَ فِي مَنْزِلٍ بَعِيدٍ.

- ش: وَلِمَاذَا أَتَيْتَ إِلَى هَذَا؟

- ه: كُحْ، كُحْ، كُحْ.

- ش: كَفَى مِنَ الشُّعَالِ، وَأَجِبْ عَنِ السُّؤَالِ.

- ه: فَقِيرٌ لَمَّا جَاعَ فِي مَسْكَنِهِ جَاءَ يَسْتَطْعِمُ بَيْتَ الْغَنِيِّ.

- ش: وَلِمَاذَا فَرَرْتَ حِينَ رَأَيْتَ الشُّرْطَةَ.

- ه: أَنَا أَهْبِرُ قَلِيلًا لَأَمِّي أَعُورًا، وَلَا أَقْرَبُ لَأَمِّي أَعْرَجٌ.

- ش: لَا تَتَحَرَّكَ مِنْ مَكَانِكَ، أَنْتَ أَسِيرٌ.

- ه: تَفَضَّلْ لُدْعُلْ، يَوْمَكَ عَسِيرٌ.

- ش: أَنَا الْمُفْتَنُّ عَمْرُو، قُلْ تَسْتَعْفِي؟ الْبَلَاغُ خَطِئِي.

ولسنا في سياق يسمح بوصف خطوات التدريب، لكنه في مرحلة

الترويض على إصدار الثنائي المستهدف يمي الحرس كل الحرس على

إشعار كل طالب بموقع تكون الطيفين في جهاز نطقه حتى يحس

بالخبر ويعمل أعضائه في توليد الصوت للشرك في نفس الحجرة،

ويتحرك نفس الأعضاء مرة أخرى لإنتاج الصوتيات الفارقة. ويتكرر

عمل التحسيس بالخبر ويعمل أعضائه في القسم الأول من التدريبات،

وذلك بالتمرين على أمثلة جديدة من قبيل ما يلي:

(6) - مَنَّا لَمْ يَسْعَلْ وَمَنْعَلَمْ يَسْأَلْ.

عَمْرُ أَرْصَا وَأَمْرُ نَامَا.

إِمَارَةٌ رَافِقَةٌ وَعِمَارَةٌ رَافِقَةٌ.

- شَاءَ عُلَمَاً وَشَاءَ أَلَمَاً.

أما التحقق من درجة الاقتراب من الهدف فيكون يتمرن للطلاب في القسم الثاني من التدريبات على ملء الفراغ بالطرف المعقود في الثنائيات التالية.

(7) رَجُلٌ يَعْبُدُ وَآخَرُ يَتَّ عَامِرٌ فِيهِ طِفْلٌ
مَوَاعِدُ كَثِيرَةٌ وَ قَلِيلَةٌ.

عَنْ لَهْ مَنْ خَلْفَهُ. تَوَاعِدُ فِي الْمَرْفِ مَوَائِدُ
فِيهَا

أَمْسًا عَادِلٌ وَ عَمْرٌ. سَائِدٌ مَتَّصِرٌ وَ مَكْسُورٌ.
صَاءُ الْمُبْدَرُ وَ الظَّلَامُ.

قُرِئَ الْكِتَابُ وَ الْبَابُ. فَاجْتَانَا رَالِرٌ وَ مَعْبَرَةٌ.
رَأَيْتُ دُنْيَا وَ عَنَّا.

وإذا كان المَرَضُ لا يسمح بإضافة تدريبات أخرى، إلا أنه لابد من كلمة عن تقييم حصيلة الطلاب من دروس تستهدف تعويد حاسة السَّمْعِ وترويض جهاز النطق. ونتهيأ لهذا التقييم بتحضير مجموعة من المعردات المتفارية في صورة ثنائيات على النحو السابق، بشرط أن تكون مَهْجُورَةً⁽⁴²⁾، أي معناها عامص، أو مَرْتَجَلَةٌ⁽⁴³⁾ ليس لها دلالة أصلاً. وذلك لِمَنَعِ الاهتداء من المعنى المفهوم إلى اللفظ المسوع. ويكون إجراء التقييم في طوري: أولهما «أكتب ما تسمع». فيه يُعْمَلُ المدرس على الطلاب المجموعة الأولى من الثنائيات موقفاً للطائفة المتعانسة قيمها الخلافية. وثانيهما «تلفظ ما تقرأ»، حيث يُطلب من كل طالب بالتناوب أن يُعْمَلِ على زملائه عبارة أو أكثر مركبة من

(42) من أمثلة المَهْجُورِ نذكر: وَأَوَاءٌ يَخْلُفُهُ وَخَوَاعٌ. كَأَكَا قَوْمٌ وَكَفَعَكْخَ لَعْرُونَ.

(43) يمكن التحيل للعبارة المجردة من الدلالة نحو ما يلي: جَوَاعِدُ شَرَاءٌ وَجَوَاعِدُ شَرَعَمٌ.

ثائيات أخرى. وعلى قدر فصاحة المعلي يأتي نجاح الكاتب في إقامة حروف العبارة.

لعله اتصحت أهمية التركيب البنيوي في درس التهجئة، وبيان دوره أولاً في تربية حاسة السمع على إدراك الصُّوتِ العاري في كل تطبيق، وقد أُنيط به وظيفة التغاير الدلالي بين المفردات المتقاربة. وثانياً في تدريب جهاز التصويت على تحريك أعضائه بعينها من أجل تشكيل أحيار محددة في مناطق مخصوصة، وعندئذ يكون الطالب الباطق بالعربية أو بعربها قد شارب الفسرة التي تلمه لإصدار الطائِق السطية المستعملة في اللغة العربية، وبذلك يأمن الوقوع في الكثير من هفوات القول.

وقبل الانتقال إلى البحث في العلاقة القائمة بين فصاحة القول وبلاغة الكلام ودورهما في حدق مهارة المناظرة والمحادثة لا بأس من الإشارة إلى أن التركيز على الطائِق الخاصة بالعربية، كما صيغ في البحث السابق، لا يلزمه إهمال باقي الطائِق التي تكون مشتركة بين العربية وغيرها من اللغات المحلية. لأن ظاهرة تجميع الطائِق في مجموعات متجانسة أو متشابهة يُفَلِّد من نسبة التمايز الصوتي بينها، الشيء الذي يتطلب من حاسة السمع مزيداً من الجهد لإدراك العاري للضليل المتمثل أحياناً في التقابل الثنائي بين الجهر والمهمس في نحو (رَبِّفْ وسَيِّفْ)، وبين الترفيق والتفخيم في مثل (دَلِيلٌ وظَلِيلٌ)، أو الشُّنَّة والمرحاة في (أَمَرٌ وعَمَرٌ).

وكلمنا نصاعلت القسم الصوتية الخلافية التي يقوم عليها تمايز المفردات استعصى على حاسة السمع تخليص بعضها من بعض، ويعتبر على جهاز النطق تشجيع الأعضاء المعنية، وعندئذ يتصف لسان المرء بالمعجمة بدل البيان. ومن الثائيات التي تضاعلت قيمتها الصوتية الخلافية

نسرده ما يلي: (تَرْفُ/طَرْفُ)، (سَفَرُ/اصْفَرُ)، (عَدُوٌّ/غَصْبُ)، (هَرَقَ/أَخْرَقَ)،
(قَلَّ/كَلَّ)، (خَرِيفُ/طَرِيفُ)، (تَلِيلُ/دَلِيلُ).

وهكذا ينعكس بجميع معظم نطاقات العربية في صورة ثنائيات
لإدراجها في مفردات مقاربية، منها تتألف عباراتُ الدرس. ويكون
الهدف من ذلك تنمية حاسة السمع لدى الطالب، حتى تعتاد أذنه على
التقاط المروق الدقيقة بين المتحدثين والمتشاهين، ويرتاض جهازُ لُطفه
على الإتيان بها. ويُستفاد من الثبت هنا أن المحبة وتقيضها للبيان
ليست صفتين خِلْقَتَيْن، تُلَازِمُ إحداهُما قوماً والأخرى قوماً آخرين. بل
هما صفتان كسبيتان بدليل انتقال تصبح الأُمس إلى صاحب عجمة في
اللسان أو العكس.

2.3. فصاحة القول من مقومات مهارة المثاقفة والمحادثة

ثبت أن الفصاحة من صفات القول الذي يصدق على البنية
الصوتية التي تُسمع من العبارة اللغوية. وفي المقابل تكون البلاغة من
صفات الكلام الذي يصدق على البنية الدلالية التي تُفهم من تلك
العبارة. وعليه ينقلب الطالب فصيحاً إذا غادر طور المعرج لولاً على
تحليل حاسة سمعه لبعض المفردات المتقاربة من بعض، وثانياً على
إصدار جهازِ لُطفه لنطاقات اللغة من أحيارها الاعتيادية. ثم انتقل إلى
طور القدرة على إحكام نطاقات العربية سماعاً ونطقاً. ويتحوّل بلهاً إذا
صار متمكناً من القواعد اللازمة لنظم المعاني على قدر الاعتماد والتعصم
عنها بأنسب تركيب وقولها بأفصح لسان.

من محيرات للمستويات الأولى من دراسة العربية أو غيرها من
اللغات البشرية أن يقلب على قول الطالب مقولات كثيرة؛ منها ما
يمنعهم عن استعمال البديائل الصوتية سواء كانت مستحسنة أو

مستقيمة⁽⁴⁴⁾. كما يعرض لكلامه آفات متنوعة تجعل منه أقساماً
متعددة⁽⁴⁵⁾. ومن آفات الكلام⁽⁴⁶⁾ نذكر مع النجاة ما يلي:

(أ) المضطرب؛ وهو المخطف النظم القريب من الفهم مثل؛ (لن
الطالب يركب على الطائرة). و(أجلس حتى في أمرك أنظر).
وهذا السعف متميز بعدم اختلاف بعض كلماته، فاضطرب
تركيب قولاتها، إلا أنه مقبول لإمكان تصويب المعنى وتصحيح
المبنى واستمرار الحوار.

(ب) المختل؛ وهو ما لم تألف كلماته في نظم، وانتهى معه الفهم وإن
تراكت قولاته في اللفظ. كأن يقال: (زواج كان حبيبي سافرت
ما من القطار). وهذا القسم عدم المقبولة لامتناع التصويب
والتصحيح وتعذر استمرار الحوار.

(ج) اللغوي؛ وهو الذي لا يحصل بذكره فائدة، نحو قولهم: إله

(44) مصطلح البدائل يُرادف ما سماه سيويه الحروف المروغ المتولدة من تحريفات
في نطق أصولها التي هي النطاق، وتبعاً لدرجة التحريف قسمها إلى
مستحسنة تجوز في قراءة القرآن ومتحيرة الكلام، ومستقيمة لا تجوز في شيء
من ذلك. للمزيد من التفصيل انظر ص 404 في الجزء الثاني من الكتاب.
النسخة المصورة عن الطبعة الأولى بالمطبعة الأميرية ببولاق سنة 1316هـ.

(45) في مقدمة الكتاب قسم سيويه الكلام إلى أربعة أقسام: مستقيم حسن،
وهال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وهال كذب. راجع توصيفه لهذه
الأقسام في ص 8 في الجزء الأول من الكتاب وجمالها أبو علي الفارسي
ثمانية. صحيح سليم، وقبيح النظم قريب من الفهم، خطأ، وكذب مقرون
بدليل الخلل فيه، والكذب الطري من الليل على موضع العيب فيه،
والخلل، والملي، والقلوب. انظر رسالته «أقسام الأعيان» المنشورة في المجلد
السابع من مجلة المورد العراقية لسنة 1978.

(46) لا يخلو شيء من آفات تحصه، وآفات اللغة بوعان بولية وكلامية، وقد عرّف
عنها الشاعر بقوله:

إذا كان في القسي آفات مفترّة فهي البلاغة آفات تساوها

بالخشبة والأذن سامعة. لا معنى لشيء من هذا الكلام، وإن كان صحيح التاليف والانتظام⁽⁴⁷⁾. وهذا القسم لا يألف داخلياً ولا مع غيره لتأليف الخطاب، وبالتالي لا يسمح باستمرار الجوار. ومن هذا الصنف مثال السكاكي (عُلبت الروم وظهر في عيون الدباب محفوظاً)، فكان وصل الجملتين بالوار لتأليف خطاب واحد من أسباب نشوء قسم الملفى من الكلام.

(د) المقلوب؛ وهو القول المخالف تركيبه لنظم الكلام، والذي يستقيم بتصويب حرفي في مبداء، فيكون مهيئاً للاختلاف مع غيره بعلاقات نحو الخطاب كأي كلام آخر من صنف المستقيم الخالي من آفاته السابقة. ومن المقلوب مثال (حرق الثوب المسمار)، و(بلغني الدار)، و(نلقني الرسالة)، و(تميب الولد الأهوال).

ومهارة المحادثة لا تحصل لأحد بغير فصاحة القول وبلاغة الكلام؛ تنشأ الفصاحة باكتساب عاداتين: الأولى تخص حاسة السمع تقتلر بها على قرر ألوه القيم الصوتية للطائفة المتحانسة والمتشابهة التي تدخل في تكوين المفردات المتعارفة المؤلفة للعبارة المسموعة. والثانية تقتصر على تسوية أعضاء جهاز النطق على التحرك بسهولة في حركات الربيع من أجل تشكيل الأحياز التي منها صدور نطاق العربية المصيبة. أما بلاغة الكلام فتتفرض مما سرّد من الآفات التي يسمي الحرص كل الحرص على تفاديها في نصوص التهاج اللعوي، وعلى رصدها في تحاور الطلاب وحديثهم بغية تصويب المعنى وتصحيح اللب.

من السبب اللساني وممارسة تدريس اللغة لأصحابها ولغيرهم الساطقين بسواها يتأكد في كل حين أن الكبار الذين يدرسون اللغة الثانية هم الأكثر استعداداً لارتكاب المعوات الكلامية المسرودة. ولعل

(47) أير على الفارسي، أقسام الأخبار.

التداخل اللغوي هو المفسر الرئيسي لهذه الظاهرة. ويحدث هذا التداخل عس ترجمة فورية؛ إذ يُنشئ الطالب فكرته بلغته الأصلية، لأنه لم يعود بعد على التفكير بغيرها، ويضطر لمره إلى التعبير باللغة الثانية، وهو مبني في معرفة معجمها وقواعدها، يعلب على كلامه الاضطراب أو الاختيال أو الإلعاء والقلب.

ومن من أهداف دراسة اللغة الثانية أن يحدد الطالب الحديث بما ويظهر التواصل فيها كما لو كانت لغته الأولى. وليل هذا المطلب لا مستوحاة من الاستجابة لقيود تربوية تضبط طريقة التدريس، ومن أهمها حالة التشديد على إشعار الطالب بالانتقال بين نسقين لغويين، ولا يحصل له هذا الشعور والمدرس يستعين بلغة الطالب من أجل تفهيم خاصية في اللغة الثانية، ولكنه قد يتقوى بقليل من المقارنة بين النسقين. وعليه يكون مبدأ أحادية اللغة القاصي بتوسيل اللغة إلى نفسها من الأصول التربوية لئلا تمانع من استفعال ظاهرة التداخل اللغوي سبب آفات الكلام.

3.3. تدريس قواعد الفص التركيبي؛ الهدف والطريقة

نركز في هذا البحث على قواعد الفص التركيبي مع العلم بارتباطها المباشر بقواعد الفص النحولي الاشتقاقية والصرفية، إذ إقامة قواعد التركيب من إقامة قواعد التحويل، بل النسقية تقتضي الارتباط العضوي لقواعد الفصوص الأربعة المذكورة في الطرة (34) والمفصلة في أكثر من عمل سابق، فلا يستقيم عمل الفص اللاحق مع عطل في سابقه. ولكنه يمكن الفصل الإجرائي بين الفصوص الأربعة بهدف تدريس قواعد كل فص على انفراد.

ومن جملة ما ينبغي التنبيه عليه في هذا الموضوع ضرورة التمييز بين تدريس قواعد اللغة من خلال اللغة دافعا، وبين تلقين القواعد النحوية،

كما تراعى للسحابة فعبّروا عنها بأقوالهم نقرأ كما في كتاب سيويه أو
نظماً كما في ألفية ابن مالك.

ولقد بيّنا في أعمال سابقة أن تعليم اللغات وفق الفرضية الكسبية
المؤسّسة لنظرية اللسانيات السببية يحصل إذا دخل المحيط اللغوي المنسق
على وجه كلي في علاقة تفاعل مع عتّة الاكتساب البشري؛ بوصفها
سبة عضو ذهني مهياً بحلقة لأن تتشكّل بمثل ما يحلّ فيها من المحيط
اللغوي، فتكتسب عدداً القدرة على معرفة باقي الموضوعات اللغوية.
وهذا الشرط رئيسي تُنتج شروطاً منها إحصاء معطى لغوي
للملاحظة المراسية، فتحرّد قاعدة منه، تُعتم بأصل معرّي، وتؤكد
بشاهد إصالي أو أكثر، وتُطبّق على موضوعات كثيرة تُشارك المعطى
للمحفوظ الانتماء إلى نفس الفص اللغوي، وتُفاسمه «التفسير
المعطي»⁽⁴⁸⁾. وقد تُعلّق بأصل الإبطال المتبادل بالنسبة إلى معطيات لا
تستعيب لنفس القاعدة.

عن تعليم اللغات وفق الطريقة الموصوفة يلزم أن يتّصف الطالب
بالجمع بين إتقان الممثل اللغوي تكليماً وفهماً وبين الوعي بأنه عارف
بالقواعد اللغوية المطبّقة خلال ممارسة الكلام، والمطابقة لوصفها الذي
يُشبهه بنفسه أو يقتبسه من أحد النماذج الحوية.

إذن، كل من تعلّم اللغة بمعجزة التعرّبة والاستباط أحكم اللغة
استعمالاً وعرف قواعدها استباطاً. وهو غير من نشأ على اللغة اعتياداً

(48) التفسير المعطي مستعمل هنا في مقابل Explication causale بمعنى في الفصل
الثالث المعصم للنظريات في كتاب كارل بوبر «منطق المعرفة العلمية».
انظر: art Ramund Popper, (1959) La logique de la découverte
scientifique, Payot, Paris, 1979. انظر أيضاً: مفهوم العلة للوتره وطرق
استباطها في كتب أصول الفقه. وفي الأوراضي، اكتساب اللغة في الفكر
العربي القديم.

وأحسن استعمالها تقليداً، فلم يستعمل من وسائل التمييز بين سليم
البنية وسقيمها سوى «هكذا نطق القوم»⁽⁴⁹⁾. وهو أيضاً بخلاف من
استعصر القواعد حفظاً لأقوال النحاة، واكتفى من اللغة باستعمال
الشواهد المقترنة بالقواعد، «فيحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصل
عليه ملكة»⁽⁵⁰⁾. والمصنف الأخير من متعلمي اللغة «كتابة من يعرف
صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً... وهكذا العلم بقوانين
الإعراب مع هذه الملكة في نفسها. فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو
علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل... فمن هذا تعلم أن تلك
الملكة هي غير صناعة العربية»⁽⁵¹⁾. بأن مما سبق أن متعلمي اللغة ثلاثة
أصناف متدرجة:

في المرتبة الأولى يأتي متعلم يعرف كيف يعمل لتركيب ما يشاء
من الجمل وتحليلها، ويعلم أيضاً لم تصح عبارات إذا اتلفت مكوناتها
على وجه وتفسد إن وقعت على غيره. ولا متعلم يتقدم على من
يضيئ إلى مهارة استعمال اللغة العلم بقواعدها التي بها التركيب
والتحليل والتمييز بين سليم البناء ومختله صحيح الدلالة وفاسدها. ولا
يرتقي إلى هذه المرتبة إلا متعلم تلقى اللغة استعمالاً فعلم قواعدها
استيعاباً.

وفي المرتبة الثانية يأتي متعلم اكتسب اللغة تقليداً، وأخذها اتباعاً،
ويطبق بها عادة، وتكلم بلغة المنشأ محاكاةً. فما أصبح معطى لعمياً

(49) عن دينكم الصفين من المتعلمين يتحدث الزحاجي إذ يقول: «مصنف منهم
يسكلمونها غير عارفين بأوصافها وأساليبها وحكمتها سوى النطق بها عادة،
وآخرون أصابوا إلى النطق بها ومشاركة الأولى في اعتياد النطق بها ضرباً من
العلم بها والفحص والكشف عنها، اشتقاق أسماء الله، ص 280.

(50) ابن عطلون، المقدمة، ص 288.

(51) نفسه.

للنظر، ولا جرد منه قاعدة، بل أن يُعمَّمها بأصل معرفي، ويحصيها مراسياً ويُعدَّيها استنباطاً. ويكون هذا المتعلم كمن تُشَيَّ على «قُلْ ولا تُقُلْ» دون أن يعلم علة الأمر والنهي. فهو يعرف تقليداً أن المستثنى منصوب في تركيب مثبت من قبيل «ينجح المجتهدون إلا واحداً» ويعرف عادة إمكان رفع المستثنى أو نصبه في تركيب منفي مثل «ما راسب المجتهدون إلا واحداً/ واحداً»، ولكن هذه المعرفة لا تتجاوز «هكذا يطق القوم».

ويحتل المرتبة الثالثة والأخيرة متعلِّم حافظ لأقوال النحويين على اختلاف مستوياتها المتصاعدة؛ بدءاً بوصف الخصائص البسيطة التي تشكل المظهر الخارجي للعبارة اللغوية، كعمل الناسخ المحرفي (ء ن)، ومواطن كسر همزته أو فتحها، مروراً بالعلل المباشرة للأوصاف المقترحة، وانتهاءً بتعليل العلة المباشرة⁽⁵²⁾. متعلِّم من هذا الطراز حصَّه من معرفة اللغة استعمالاً قليل، وإن تفوَّق في حفظ منظومات النحاة وأجاد التفهم لأقوالهم المشهورة؛ ولذلك يُحدِّد كثيراً من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المصيطرين علماً بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين على أحبه... أخطأ فيه عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يُحدِّد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود⁽⁵³⁾.

ولا اختصار العبارة نستطيع القول إن حفظ متعلِّم لألفية ابن مالك ولاميته مثلاً لا يُكسبه إطلاقاً القدرة على التواصل الشفوي والكتابي باللغة العربية. فكما لا تُكوِّن ملكة عملية من الكلام النظري عبها، لا تُكتسب اللغات علماً واستعمالاً بواسطة أوصاف النحاة لها. وإذا

(52) ينظر «اعتلالات النحويين» في ابن السراج، الأصول في النحو، ج 1، ص 37 و«باب في العلة وعلة العلة» في ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 173. و«باب القول في علل النحو» في الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص 64.

(53) ابن علدون، القلمة، ص 288.

أضعا إلى الطابع النظري للوصف اختلاف النحاة للطرد وإن نظروا في لغة واحدة انكشف قصور النحو في تعليم اللغة.

أما النوعي من تدريس القواعد بواسطة اللغة ذاتها فينحصر في الأهداف التالية:

أ) التحصيل باكتساب القدرة على التواصل باللغة الثانية المتواصل لخالي أولاً من هموات القول المانعة التي تمنح صفة العجمة وتمنع صفة الفصاحة، وثانياً من أفات الكلام التي إن كثرت انتفت معها صفة البلاغة، ثم شجعت بها صفة العي والفهافة.

ب) الجمع بين مهارة استعمال اللغة الاستعمال السليم وبين العلم بقواعدها التي بها يكون تركيب العبارة وتحليلها ويكون التمييز بين سليم البناء ومثله، صحيح الدلالة وفاسدها.

ج) الاطمينان إلى الملكة اللغوية الثانية المكتسبة مؤخرراً رغم حداثة تكوينها بجانب الملكة اللغوية الأولى. وهذا الاطمينان يساعد على التفكير بواسطة اللغة الثانية، ويمكن من صياغة الأفكار بمنطقها الداخلي، وإجادة العبارة عنها. وعندئذ يترايد جذب المهارات اللغوية، وفي المقابل يتأقصر تأثير الحواجر النفسية الناتجة عن الشعور بالنقص للمع في إزاء أهل اللغة الأصليين.

أصبح في مسألة تدريس القواعد ارتكازاً على مبدأ «من اللغة إلى قواعدها»، وهو بديل التقليد المستند إلى عادة «من تلقى قواعد النحويين إلى اكتساب اللغة». ولما في حاجة إلى إثبات ورود المطلق الأول لا قسريه الشديد من الاكتساب الطبيعي، وثبو العادة المتبعة إلى اليوم بسبب طابعها الاصطناعي. إذ يعني الآن كيف يمكن تطبيق المبدأ المذكور؛ بحيث ينتهي تدريس اللغة باكتساب قواعدها المبرجة في دروس للمهاج اللغوي.

أشرنا في مستهل هذا البحث إلى الاختصار في هذا الموضع على القواعد التركيبية. وهذه بالقسمة الأولى نوعان:

(أ) قواعد تركيب الجملة؛ باعتبارها وحدة لغوية تتحل مباشرة إلى مركبات قابلة لأن تتحل بدورها إلى مفردات دالة.

(ب) قواعد تركيب الخطاب؛ بوصفه وحدة لغوية تتحل مباشرة إلى جملتين على الأقل. وبالنظر إلى التركيب المدجج للخطاب يلزم أن يتأخر في التدريس عن قواعد الجملة.

قواعد تركيب الجملة في العربية من اللغات التوليفية تتفرع، تبعاً لنظرية اللسانيات النحوية، إلى أربعة أصرب متوالية، كل صرب يطبق في مرحلة من المراحل التي يمر بها تكوين الجملة. وبما أن مستعمل اللغة يتلقى الجملة وهي نائمة التكوين وحب أن يكون التفصيل الآتي للقواعد التركيبية إجرائياً؛ إذ يستعذر أن يورج في حوس قواعد مرحلة دون غيرها. أما قيمة هذا التفصيل فتظهر في التدريس حيث تكشف مفاسل القواعد التركيبية، ويظهر بوضوح تتابع عملها، وهو ما يحتاجه مدرس اللغة وطلبتها.

1.3.3. قواعد مقولية وبنية مكونية

القواعد المقولية هي ما تألف بالعلاقة «±» من العناصر الكوبية الثلاثة: الجوهر (ج)، والحدث (ح)، والزمان (ز)، في الدوال الثلاثة التالية؛ [±ح±ز]، [±ج±ز]، [±ح±ج]. بحيث يتوئد بالضرورة المطلقة عن كل دالة أربعة احتمالات ممكنة نظرياً. فتستج الدالة الأولى على سبيل التمثيل ما يليها من الاحتمالات [±ح±ز] ← (+ح+ز)، (+ح-ز)، (-ح+ز)، (-ح-ز). وكذلك الأمر في الباقي.

وكل احتمال نظري من الأثنا عشر صادف واقعاً كونياً وواقعاً
لغوياً شكّلت تركيبته الدلالية مقولة مركبة⁽⁵⁴⁾، وما لم يُوافقهما فهو
ممكن نظرياً مُهملٌ مراسياً.

فالاحتمال الأول المتولد عن الدالة الأولى في مثالا السابق يُصادف
بتركيبته الدلالية (+ح+ز) مقولة الفعل التام الذي ميره السحابة قدراً
بخاصية افتراض الحدث (+ح) بالزمان (+ز). والاحتمال الثاني يوافق
بتركيبته الدلالية (+ح-ز)، مقولة المصدر المتقوم من الحدث (+ح)
والمتحرّد من الزمان (-ز)، كما تُصادف التركيبة (-ح+ز) مقولة الفعل
الناقص للتكوّن من المتحرّد من الحدث (-ح) ووجود الزمان (+ز). أما
التركيبة الأخيرة (-ح-ز) التي تسمّى بالافتراض ما ليس يحدث بما ليس
بزمان فإنها تُمثل الاحتمال الممكن مطلقاً المنفي واقعياً لانقضاء الشيء
المؤلف من عدم العناصر الكونية.

وباتّباع هذا النهج يتأني حصر عدد المقولات المركبة في العربية
وفي كل اللغات البشرية⁽⁵⁵⁾، ونعديّ كل مقولة بتركيبها الدلالية
التي تُسمّى من غيرها، وعدده تكون المفردات اللغوية هو المتناهية
قد انتظمت في بضع مقولات مركبة. وبانتظام مئات الآلاف من
المدخل في بضع مقولات يتحدّد سلوك كل مفردة في البنية المكونة
للجملة.

(54) يصدق مصطلح المقولة المركبة على المثال الذي يجمع في ذاته خصائص عدد
متناه أو غير متناه من المدخلات الصحيحة، وهو يكاد يرادف الكلم في نحو
سبويه، والمقولات الصحيحة في نحو شومسكي.

(55) المقولات المركبة في نحو العربية التوليقي ستة أساسية، فضلاً عن الخواص
والأدوات. وهي: (1) الاسم التام [+ح - ز]، (2) الاسم الناقص [-ح + ز]،
(3) الفعل التام [+ح + ز]، (4) الفعل الناقص [-ح + ز]، (5) المصدر [+ح -
ز]، (6) الصفة [+ح + ز].

والجملة في العربية وغيرها من اللغات البشرية تتكوّن من أربعة عناصر؛ اثنان نويان لا تقوم جملةً بحدّهما، وهما المسند (م)، والمسند إليه (م)، والآخران هامشيان يمكن الاستغناء عنهما معاً أو عن أحدهما، وهما المصدر (صد) والفضلة (فض). يمكن التعبير عن الجملة بعناصرها الأربعة التي تُكوّنهما دفعةً واحدة على النحو التالي.

(8) ج ← {± صد (م.م) ± فض}.

أصبح أن للمقولات المركبة دور التنظيم؛ إذ يفصلها تجمعُ المداعل للمعجمة عن المتناهية في بصح وحدات، وترتدّ عليه بالترخيص للمداعل بتعويض المصدر المناسب في البنية المكونية، كما سيُتكشف حالاً. واعتباراً هذين الدورين تعيّن للمقولات موقعُ الوسط بين المعجم والبنية المكونية، كما تُعرّف الصيغة التالية.

(9) مداعل معجمية ← مقولات مركبة ← بنية مكونية.

تدلّ الصيغة أعلاه على أن كل مداعل معجمي فهو واجب الانتماء إلى إحدى المقولات الثمانية الأساسية والتكميلية، كما حُصرّت في الطّرة (56). وأنّ كلّ مقولة فهي متبصرة أولاً بتركيبها الدلالية الجامعة لمفرداتها، وثانياً بسلوكها الخاص داخل البنية المكونية للجملة.

ولتوضيح المفصود بسلوك المقولة وجدنا العمل التام (+ح+را) يُعوضُ (م) في البنية المكونية {± صد (م.م) ± فض}. والعمل الناقص (-ح+ز) يُعوضُ (صد). والمصدر (+ح-را) كالصفة (+ح+ح) يعوضان كلّ العاصر إلا (صد). والاسم التام (+ح-ز) يعوض عنصريّ (م) و(فض)، ومثله الاسم الناقص (-ح+ز) مع مثيل إلى (فض). أما الخوالم⁽⁵⁶⁾

(56) الخوالم: مجموعة محصورة من المفردات المتميزة بإطراد قيامها مقام غيرها من المفردات التسمية إلى إحدى المقولات المركبة الأساسية وهي تشمل (1) الضمير، (2) الإشارة، (3) الموصول، (4) للبهيم، (5) اسم الفاعل، (6) فعلا المدح والذم. الأربعة الأولى تنوب بإطراد عن معرفة مسمية إلى مقولة الاسم التام. أما الخامسة والسادسة فتنبان عن مداعل تنتمي إلى مقولة الفعل.

- فلكل منها سلوك ما نابت عنه، يسما الأدوات⁽⁵⁷⁾ يُعوض بعضها عنصر المصدر (صد) إذا كان دالاً على معنى عارض لبوابة الجملة.
- ويكون المندفع من دراسة القواعد في هذه المرحلة من تكوين الجملة، ومن مختلف التدرجات محصوراً في شيب الخلاصات التالية:
- انتظام الدخول المعجمية غير المنتهية في سبب مقولات أساسية ومقولات تكميلية.
 - اتلاف البنية التركيبية للجملة من العناصر {صد (م.م) ± فض}.
 - انفراد كل مقولة بتركيبها الدلالية وسلوكها البهري داخل الجملة.

2.3.3. قواعد إعرابية

قواعد الإعراب؛ يختص باستعمالها تركيب اللغات التوليفية كالعربية واليابانية ونحوهما الكثير، وهي مستخرجة لتوليد العلامات التي تنسب بمكونات الجملة في هذا السط اللغوي للإعراب عن المعوارض التي نظراً عليها بسبب التركيب. وقواعد الإعراب بالقسم الأولى موعان: عوامل ونواسخ.

(i) العامل يصدق في هذا الطور من إنشاء الجملة على ما أثر حالة تركيبية يستلزمها مكوّن أو أكثر من مكوّن في الجملة. وهو منحصر في الملاحظتين التاليتين:

(57) الأدوات تتميز عن الخوالب بكونها لا تتخلف شيئاً مسمياً إلى مقولة ولا تعوضه ولا حظ لها في التركيب الدلالية للقومة للمقولات المركبة الأساسية أو ما يتوب عنها من الخوالب. والأدوات عند محصور من الدخول المصنوعة المروعة باعتبار دلالتها إلى: (1) أدوات دالة على علاقة مثل (إلا، أو، و، ف، ثم، لو، إن.. (2) أدوات دالة على معنى عارض، مثل (ال، سوف، هل، إن، فـ، لم، إلى..).

علاقة الإسناد «ع» التي بواسطتها يتنظم المتساندان في نواة الجملة (م ع م)، ونعمل فيهما حالة الرفع. والعلامة العربية في العربية عن هذه الحالة الضمة الظاهرة على العرب وضعا وموصفا، كما في بعض الجمل (9)، أو المقطرة على اللبي وضعا للعرب موصفا في نحو الجمل (10).

(9) تَفْرَحُ الْقَائِرَةُ. الْعِلْمُ نَافِعٌ. هُدًى قَسَى. الْقَاصِي الْمُهْتَدِي.

(10) نَعَمَ الَّذِي خَفَرَ. يَفْسَ مَنْ كَفَرَ. هَوْلَاءِ تَصَيَّنَ. أَثَرُ الْفَرَانِ. أما نشخص علاقة الإسناد «ع» فتكون في مثل العربية بواسطة مطابقة أحد المتساندين للآخر، كما يظهر من ملاحظة الأمثلة السابقة. وباطراد المطابقة بين المتساندين، واطراد ظهور الضمة عليهما يحصل اكتساب علاقة الإسناد.

- علاقة الإفعال «ف» هي التي تُركب فضلات الجملة إلى نواتها (م ع م) (ف ف)، ونعمل في المفردات التي تُعوضُ عنصراً المفضلة «ف» حالة نصب المُعْرَبِ عنها في العربية بواسطة الفتحة. ويكون اكتساب علاقة الإفعال «ف» التركيبية مفترناً بعلامة الفتحة وإمكان انتماء المطابقة بين بعض فضلات الجملة ومكوناتها النوية. كما يظهر من خلال الأمثلة التالية:

(11) تَرْفُصُ الْعَائِرَةُ فَرَحاً. تَشْرَبُ الْعَمَلَةُ عَصِيراً. يَضْحَكُ الْوَلَدُ ضَحْكَةً.

(12) «هَذَا يَطْلِي شَيْعاً». «اشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْئاً». صَامَتْ هِنْدُ أَسْبُوعاً.

وتؤكد مختلف التدرجات اكتساب علاقة الإسناد «ع» والإفعال «ف» مع العلامتين العربيتين عن عملهما، كأن يُطلب إدراج «ع» و«ف»

بين مكونات الجمل (13) الآتية مع تحريك كلِّ مكونٍ بالعلامة المعربة عن حالته التركيبية. كما في المثال التوضيحي:

(13) نَتَقَسَّلُ..... الْعَلَمَةُ..... صَبَاحاً ← نَتَقَسَّلُ عِ الْطَلَمَةُ هُ صَبَاحاً.

الشَّجَارُ..... يَشْرَبُ..... الْخَشْبَةُ.

تَسَاهَرُ..... التَّاجِرَةُ..... مَسَاءً.

يَسِيرُ..... الْمَصْرِيرُ..... وَالرَّصِيفُ.

الْخَابِيَةُ..... تَرْشَحُ..... مَاءً.

تَعُودُ..... الْحَاجَةُ..... اسْتِجَاباً.

يَهْرُخُ..... الرَّجُلُ..... اسْتِعْدَاءً.

(ii) الناسخ؛ وهو المؤنَّرُ الذي يُحدِثُ علامةً طارئة لإزالة علامة

الإعراب الأصلي وإبطالها. والإعرابُ الأصلي إمَّا رَفَعُ تَعْمَلُهُ

علاقةُ الإسناد وعلامةُ الصِّمَّةِ، وإمَّا نَصَبُ تَعْمَلُهُ علاقةُ الانفصال

وعلامةُ الفتحِ. وعليه وجب انقسامُ الناسخ باعتبار المنسوخ إلى

نوعين: أحدهما ناسخُ الفتحِ علامةُ النصب، والآخرُ ناسخُ الصِّمَّةِ

علامةُ الرفع.

- نواسخُ الفتحِ محصورٌ في حروف الجر، مثل (في، عن، على، إلى،

من...) وهذه النواسخُ مختصةٌ بالدخول على مكونٍ فضلي تُزيلُ

فتحتهُ المعربة عن حالة النصب بإحداث حرف الجر للكسرة التي

تُزيلُ علامةَ الحالة، كما في المثال (14 أ)، من غير أن يُطلَّ الجارُ

الحالصةُ ذاتها، بدليل عودة علامتها المزالة إلى الظهور في المصطف

على عمل المركب الحرفي المتألف من الناسخ والمنسوخ، كما يظهر

في نحو (14 ب).

(14) (أ) يَدْخُلُ عِ الْقَرْأَةُ هُ الْعَاصِمَةُ ← يَدْخُلُ عِ الْقَرْأَةُ هُ إِلَى

الْعَاصِمَةُ.

(ب) يَخْرُجُ عِ الْغَزَاةِ مِنَ الْعَاصِمَةِ وَأَرْبَاضُهَا.

- نَوَاسِخُ الضَّمَّةِ علامة حالة الرفع، باعتبار مقولة المسوخ،
صنعان: نَوَاسِخُ ضَمَّةِ الْفِعْلِ الْمَصَارِعِ خَاصَّةً. نَوَاسِخُ ضَمَّةِ الْأَسْمَاءِ
كَافَّةً.

أولاً: نَوَاسِخُ ضَمَّةِ الْفِعْلِ الْمَصَارِعِ تَنْفَرِّعُ، باعتبار مقولتها، إلى
«نَوَاسِخٍ مَعْجَمِيَّةٍ»، وهي أدواتٌ مَحْتَمَّةٌ بالدخول على المصارع
فَتَبْطُلُ ضَمَّتُهُ إِمَّا بِأَحْدَاثٍ سَكُونٍ مِثْلَ {لَمْ، إِنَّ، لَمْ، لَا، إِي، وَإِنَّمَا
يَجْلِبُ مَفْتُحَةٍ مِثْلَ {أَنْ، لَنْ، كَيْ، إِي}. وإلى «نَوَاسِخٍ سِيَاقِيَّةٍ»؛ وهي
ليست مدخل مَعْجَمِيَّةٍ كَالْأَدَوَاتِ الْمَاقِفَةِ، وَإِنَّمَا هِيَ «مَعَانٍ رِدَاقِيَّةٌ»
تَنْضُمُ إِلَى التَّرَكِيبِ الْتَامَ، فَيَعْرَبُ عَنْهَا إِمَّا بِالْفَتْحِ النَّاسِخِ لَصَمَّةِ
الْمُضَارِعِ إِذَا وَرَدَ فِي سِيَاقِ الْفَتْحِ، كَمَا فِي عَوِ الْعَبَارَتَيْنِ (15)، وَإِمَّا
بِالسَّكُونِ النَّاسِخِ لَصَمَّةِ إِعْرَابِهِ إِنْ جَاءَ فِي سِيَاقِ الْجَزْمِ، كَمَا فِي مِثْلِ
الْعَبَارَتَيْنِ (16).

(15) (أ) لَا تُرَاهِنَ عَلَى غَدَوْ قَيْصِغِ الْوَطَنِ. (ب). لَيْسَ لَدَيْكُمْ هَلْمُ
قَيْصِغِ الْجَمْعِ.

(16) (أ) مَنْ شَيْخُكُمْ أَصَابِيَّةٌ.

(ب). لَيْتَ كِتَابُكَ مَفِيدٌ أَفَنَ مِنْهُ تُسَخِّنُونَ.

وبالتدريجات المناسبة يتأكد الأثر الذي يُحدثه اقتران نَوَاسِخِ
الْمَصَارِعِ بِإِعْرَابِهِ، كَأَن يُطْلَبُ تَسْخُغُ ضَمَّةُ الْمَصَارِعِ بِإِدْخَالِ أَحَدِ هَذِهِ
النَوَاسِخِ عَلَيْهِ {لَمْ، إِنَّ، لَمْ، لَا، أَنْ، لَنْ، كَيْ، إِي} كَمَا فِي الْمَثَالَيْنِ:

(17) سَيَرَحُلُ الضَّيْفُ غَدًا ← لَنْ يَرَحُلَ الضَّيْفُ غَدًا.

سَوْفَ يُسَافِرُ الْوَزِيرُ اسْتِقْبَالًا ← لَيْسَافِرُ الْوَزِيرُ حَالًا.

ثانياً: نَوَاسِخُ ضَمَّةِ الْأَسْمَاءِ؛ وَهَذِهِ تَنْقَسِمُ مَقُولِيًّا إِلَى قِسْمَيْنِ: (أ)

«نَوَاسِخُ تِلْوَالِيَّةٍ»، (ب) «نَوَاسِخُ مَرْكَبِيَّةٍ».

النواحي التوليفية؛ وهي «أعراس خطائية» يظهر أثرها عند «انقطاع العمل»⁽⁵⁸⁾. وعندئذ لا تنتقل علامة الإعراب الأصلي من مكون إلى آخر مرتبط به عالياً، كما في «التبعية» وفي «التسريب»⁽⁵⁹⁾. وبانقطاع العمل لا تظهر علامة المتبوع على تابعه، ولا علامة «التسريب»⁽⁶⁰⁾ على «المبتدأ»⁽⁶¹⁾. ويتكشف ذلك بوضوح من خلال المقارنة في التبعية بين اتصال الإعراب في مثل الجمل (18 أ) وانقطاعه في نظائرها (18 ب).

(18) (أ) نحن البشرُ خَلْقًا مِنْ عَجَلٍ.

(58) الانقطاع في نحو سبويه مصطلح عاملي يعتمده في مقابل الاتصال، وذلك لتفسير ما يكون من امتداد الإعراب من مكون إلى آخر فيكون الاتصال أو عدم امتداده فيكون الانقطاع. ويحصل الانقطاع في التبعية بظهور الفتحة على التابع بدل ضمة متبوعه. أما في التسريب فيكون الانقطاع بظهور الضمة على المبتدأ بدل فتحة سبويه. كما هو موضح بالأمثلة. وفي مفصل الزمخشري وفي أعمال غيره من النحويين والأصوليين فللمصطلحين مفهوم دلالي، إذ يستعمل الأول لوصف خاص بالانتماء إلى عام، كما في الاستثناء من الجنس، ويستعمل الثاني لوصفه بعدم الانتماء في الاستثناء من غير الجنس. وقد سبق أن أبلغنا التصور الثاني، انظر القسم الثالث من كتابنا اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

(59) يبدل مصطلح التسريب في نحو العربية التولييفية على انتقال الإعراب من النسب الذي يُعوض عنصراً نووياً أو فصلاً إلى الجنس الذي يُعوض عنصراً الفصلاً.

(60) يبدل مصطلح النسب في نحو العربية التولييفية على ضمير الربط الذي يربط المبتدأ بالجملة أو على الاسم الظاهر المضاف إلى ضمير الربط.

(61) المبتدأ في نفس النحو يصدق على المركب الاسمي الذي يحتل عنصر المصدر (صد) في البنية الإعرابية (مصدر م ع م) كـ «فرضي»، ويربط بالجملة بواسطة سبويه الذي يُعوض عنصراً نووياً أو فصلاً. وعنه يرث علامة الإعراب التي تظهر عليه في حالة الاتصال أو يظهر غيرها في حالة الانقطاع. وللمبتدأ هذا المعنى وطبيعة التبيه كما في كتاب سبويه وبرهان الزمكاني.

ساذ أنفسُ أشركار.

ما رَسَبَ الطُّلابُ إِلَّا كَمُوتِهِمْ.

(ب) نحن الغرب أشدُّ الأرواحِ فُرقةً.

انقرض العلماءُ الأخيار.

ما عاد للحُجَّاجِ إِلَّا أَمَيَّتُهُمْ.

ويتردّد الانقطاعُ والاتصالُ في التسريب أيضاً، حيث يكون

إعراب المبتدأ متصلاً بإعراب نسيبه في نحو (19 أ)، ومنقطعاً عنه في مثل

(19 ب).

(19) (أ) «وَالسَّمَاءَ بَنَيْنَا بِأَيْدٍ».

العربية أعلها مقصرون.

الرؤساء يجتمع منتلوهم غداً.

(ب) «وَأَمَّا نَمُودُ فَهَدِيمُهُمْ».

«وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ».

الشعراء يحفظ الرواة أشعارهم.

وبحسب أن مسجّل ها الخلاصات التي ينبغي الاهتداء إليها من

معالل تدقيق الملاحظة في أمثلة (18، 19). أولها اشتراك التسريب

والتبعية في خاصية انتقال علامة الإعراب من مكوّن إلى آخر مرتبط

به عاملياً، لأنه ليس للثاني وجه لاستلام العلامة من عاملها. ثانيها

انتقال الإعراب في التبعية يكون من اليمين إلى اليسار؛ أي من

المتبوع إلى تابعه الواقع بعده. يسما في التسريب يكون من اليسار إلى

اليمين؛ أي من النسيب إلى المبتدأ الواقع قبله. ثالثها اتّحاد المترابطين

عاملياً في حال الاتصال، إذ تظهر عليهما نفس العلامة أو تُقدّر،

كما في الجمل (أ). رابعها اختلافهما في حال الانقطاع، إلا أنه في

التبعية يكون الانقطاع من ضمة المتبوع إلى فتحة التابع، يسما في

التسمير يكون من فتحة النسيب إلى ضمة المبتدأ، كما هو ظاهر في الأمثلة (ب).

وهذا الوصف لا يُلقن للطلاب الذي يرغب في معرفة اللغة والتعمُّر على التواصل بها، وإنما يُحمل على الوصول إليه بالإكثار من الشواهد الدالة عليها. وبالتدريبات المناسبة لتأكيد مستخلصاته.

- نواسخ المركبة؛ وهي لواحق تدخل على الجملة التامة التكوين لتعوض عنصر المصدر (صد) في البنية المكونة. وهذه النواسخ باعتبار مقولتها ومنوعاتها ثلاثة أصناف:

أولاً: نواسخ حرمة؛ تنضم الأدوات {إن، أن، كان، لكن، لئ، نعل} التي تختص تركيباً بالاقتران بمركبات وصية، وإعراباً بإحداث فتحة لإزالة ضمة الاسم الذي يعوض في البنية المكونة عنصراً المسند إليه (م)، كما يلاحظ عند المقارنة بين الجمل (أ) والجمل (ب) في المجموعة التالية.

(20) (أ) الكُفْرُ ظَلَمَ.

الوجهة يتر.

اللس متشاكسون.

الساعة آتية.

(ب) إن الكُفْرَ ظَلَمَ.

كأن الوجهة يتر.

لئن اللسان متوافقون.

لعل الساعة قريب.

ثانياً: نواسخ فعلية؛ تنحصر في الأفعال الناقصة التي من أهمها؛ {كان، صار، بات، أصبح، أضحى، ظل، أقمى، ليس، ما زال}. وتسمي هذه الأفعال بإحداث الفتحة لإزالة ضمة الاسم الذي يعوض في

البنية للكونية عنصر المستند (م). كما يظهر من المقارنة بين الجملة قبل دخول ناسخ فعلي عليها وبعد أن دخل أحطها في مثل الجملة (21) التالية.

(21) الجؤ معتدل ← الحؤ (كان، صار، بات، أصبح، ظل، أُنسى، لُس، ما زال) مُتَدَلًّا.

ثالثاً: نواصح جُمليّة؛ وهي مركبات يدخل في تكوينها أحد الأعمال الذهبية؛ {عَلِمَ، وَجَدَ، رَأَى، ظَنَ، حَسِبَ، خَالَ، رَعِمَ}، ويُعرّض للمركب الناصح (صد) في البية [± صد (م ع م) ± فصر]، فيحدث فتحان لإزالة ضمتي الاسمين الذين يُعرّضان للعصرين (م. م) في نواة الجملة. وهو ما يظهر من مقارنة إعراب الاسمين المتساندين قبل دخول الناصح الجملي وبعد دخوله في المثال الموالي:

(22) القطار سريع ← المسافر يحسب {يُظنُّ، يجدُّ، يخال، يزعم، يرى} القطار سريعاً.

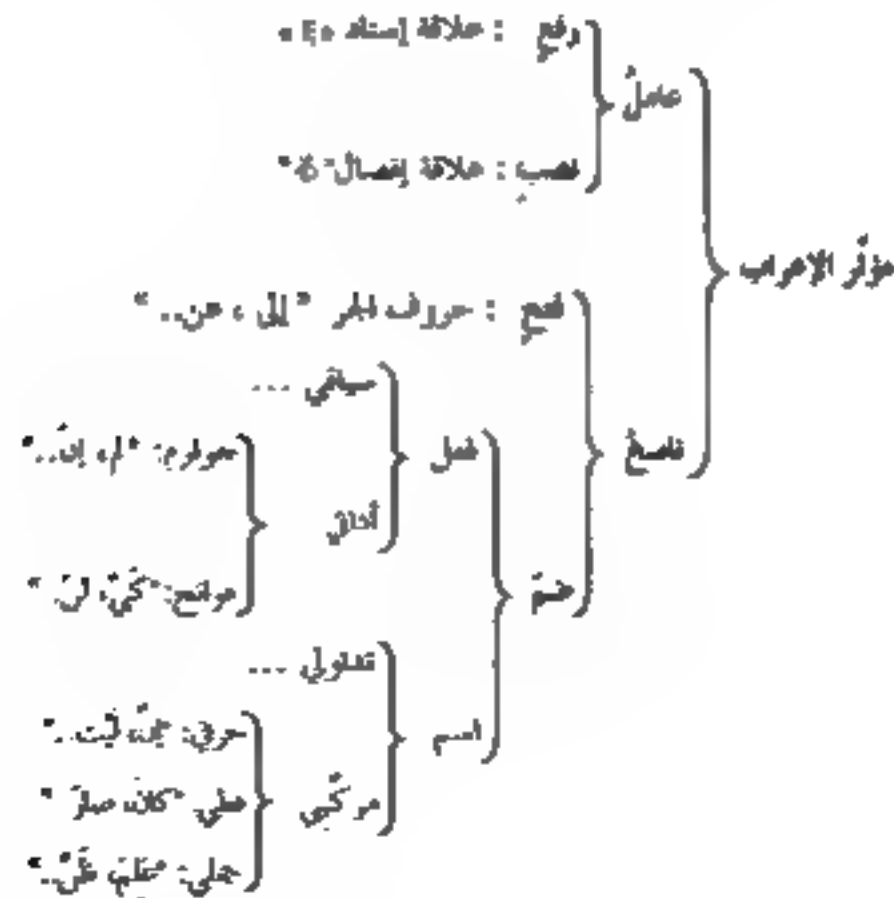
وبسعي أن ينتهي درس القواعد في المرحلة الثانية من تكوين الجملة باستخلاص أن قواعد الإعراب إما عامل وإما ناصح.

- العامل إما علاقة إساد تربط المتساندين (م ع م) وتعمل فيهما حالة الرفع، وإما علاقة إفضال تُركب نواة الجملة بمصلاهما (م ع م) ± فصر]، وتعمل في العضلات حالة النصب. وليس بينهما عامل ثالث.

- الناصح باعتبار علامة الإعراب التي يُطلُّها نوحان: ناصح يُطلُّ المتحة علامة النصب، وذلك بإحداثه للكسرة، وناصح يُرِلُّ للصِّمة علامة الرفع بإحداثه بعضه للمتحة وغيره للمكوك. وناصح الضمة يترعُ باعتبار المنسوخ إلى صنفين:

ناسخ للضمة علامة رفع الفعل المصارع؛ وهو، باعتبار مفعولته،
 نواسخ انحرافية تضم أدوات تحريم للمصارع وأخرى تفتحه.
 ونواسخ سياقية منه الجازم ومنه الفاتح.
 ناسخ للضمة علامة رفع الاسم؛ وهو باعتبار مفعولته وسلوك
 مسبوقة في السية المكوّبة ثلاثة أصرب: (1) ناسخ حرفي يحدث
 الفتحة لإبطال ضمة الاسم الذي يعوض عنصر (م). (2) ناسخ
 فعلي يُبطل بالفتحة ضمة ما عوض عنصر المسد (م). (3) ناسخ
 جملي يحدث فتحتين لنسخ ضمتي ما عوض عنصرين النويين
 (م. م). تلك العوامل والنواسخ يجمعها تحت مصطلح المفسر العلّي
 للعوارض، ونحملها دفعة واحدة ببيان توصيحي على النحو
 الآتي:

(23)



3.3.3. قواعد وظيفية

القواعد الوظيفية يكون إجرائها بعد قواعد الإعراب من أجل التأليف الوظيفي بين مكونات البنية الإعرابية. وعدد هذه القواعد تُوسِّمها خمس علاقات دلالية وهي:

~ علاقة العلية «لأن» يُوظفها الفعل⁽⁶²⁾ القاصر⁽⁶³⁾ أو مشتقاته⁽⁶⁴⁾، وتكون عاملة لوظيفة للمعول (م) في الموضوع الذي ينتهي⁽⁶⁵⁾ الفعل بدلالته للمحمية. كما في الأمثلة (24) المولية:

(24) (أ) يَحْتَصِرُ لنا المَرِيضُ.

الْحَدَارِي لنا سَقَطَ.

أَنهَرَمَ لنا العَرِيضُ.

الْمُصْلِحُ لنا قُتِلَ.

(ب) الإنسانُ لنا هَالِكٌ.

السَّيْفِيُّ لنا غَارِقٌ.

الْكَاتِبُ لنا مُعْتَدِرٌ.

(62) الفعل حدث يتطَّلَعُ إلى موضوعين مترافقين؛ أحدهما يكون سبباً في خروج الحدث من العدم إلى الوجود، والآخر يكون شاهداً على تحققه الفعلي. والفعل في نحو العربية نصيغات ثلاثة بثلاثة اعتبارات. فَيُصَنَّفُ باعتبار عنصر الزمان إلى مستقبل، وحاضر، وماضي. وباعتبار عنصر الحدث إلى قاصر، ولازم، ومتمم، ومنقطع. وباعتبار الصيغة الصرفية إلى ماضي ومضارع، وأمر. (63) الفعل القاصر (ف) حدث يتطَّلَعُ كغيره إلى الموضوعين المترافقين، لكنه لا يَمْتَلِئُ معه إلا للموضوع الذي يكون شاهداً على تحقق الحدث. ويتميز بانتهاء علاقة العلية «لأن».

(64) العلاقة الدلالية التي ينتهيها الفعل بمقوله الفرعية ينتهيها المشتق منه، لكنها مع الفعل تعمل الوظيفة النحوية، ومع المشتق منه تعمل صفة الوظيفة. كصحة الفاعل (صفا)، وصحة الفاعل به (صفا به)، وصحة للمعول (صحب).

(65) للمفعل اتصافان؛ إذ يتنصلي بمقوله الفرعية علاقة دلالية، ويتنفي بدلالته للمحمية الموضوعين المترافقين.

السبب لنا متفتح.

علاقة السببية «» يتبعها الفعل اللازم⁽⁶⁶⁾ ومشتقاته، وتكون علامة وظيفة الفاعل به (فابه) في الموضوع الذي ينتفيه نفس الفعل بدلالته المعجمية، كما تُشخصه الأمثلة (25) للموالية:

(25) (أ) يَهْرُبُ «» الْمَرْبُوبُ

الْمُحْسِنُ «» اعْتَسَلَ.

اتَّطَلَّقَ «» الْمُتَسَابِقُونَ فِيهِ.

(ب) الْقَصُوفُ «» هَارِبٌ.

أَمْعَمَ «» الْمَسَاعِرُ.

الْعُلَّابُ «» مُسْتَعِدُّونَ.

- علاقة السببية «» يتبعها الفعل المتعدي⁽⁶⁷⁾ أو ما اشتق منه، فتجمله بالموضوع المرافق الذي يكون سبباً في حدوثه، فتعمل فيه وظيفة الفاعل (فا). وقد نبين أن الفعل المتعدي يتميز بمفولته الفرعية هذه بانتفاء علاقته السببية والعلية العاملتين تباعاً لوظيفة الفاعل (فا) والمفعول (مفع)، كما يلاحظ في المثال (26) الموالي:

(66) الفعل اللازم (فل) يقطع ككل حدث إلى الموضوعين المرافقين ويمثل معه موضوع واحد، يكون في آن واحد سبباً في خروج الحدث من العدم إلى الوجود وشاهداً على تحقق الحدث. ويُميز أيضاً بانتفائه لعلاقة السببية «» وقد سبق الجرجاني أن أفرد الفعل اللازم بما ذكرنا من خاصية الجمع بين السببية والشهادة بقوله: «وقد يُتصور في الشيء الواحد أن يُثبت من الجهتين جميعاً، وذلك في كل فعل دل على معنى يفعله الإنسان في نفسه نحو (قام، وقعد)، إذا قلب قام ريد للمزيد من التوضيح انظر ص 340 من كتاب الجرجاني أسرار البلاغة.

(67) الفعل المتعدي (فع) حدث يمثل معه الموضوعان المرافقان، بحيث يكون أحدهما سبباً والآخر شاهداً، يجمعهما بالأول علاقة السببية «» وبالثاني علاقة العلية «». فخير مقولياً عن غيره بانتفاء نيكم للعلاقتين.

(26) (أ) الْمُحْسِنُ ٢ أَطْعَمَ ٣ مَسْكِينًا.

(ب) أَسْكَبَ ٤ مَطْعَمَ ٥ الْمُحْسِنِ.

ومع أصناف الأفعال الثلاثة يوجد رابع وهو صنف الفعل المتخطي (مع)، المتميز بكونه حدثاً مشحوناً دلاليًا؛ إذ يتضمن معنى فعل آخر، كـ «ضَمَّنَ الأفعال» (أَعْطَى، سَلَبَ، مَنَعَ)، وهذا التوالي لمعاني (أَخَذَ، نَحَرَدَ، انْقَادَ). وهذا الشحن الدلالي يتطالع للمعل المتخطي إلى ثلاثة موضوعات مرافقة، وينتقي للانتظام بها ثلاث علاقات دلالية؛ السببية «٢» والسببية «٣» والعلية «٤»، كما يظهر من التمثيل الموالي:

(27) (أ) لَيْلِي ٦ أَعْطَتْ ٧ الرُّوحَ ٨ لِبَرْثَانٍ.

(ب) الْمُتَسَلِّطُ ٩ مَانِعٌ ١٠ التَّاسِمَةَ ١١ حَقُّهُمْ.

- علاقة اللزوم «٩» تختلف عن العلاقات الثلاثة التي مصت بعملها في الفصائل خاصة لوظائف نحوية تكيلية، وباستكاف الفعل عن استقائها، وبانفجارها إلى شرط تكيلي يتوفر في مجموعها. والوظائف النحوية الأكبال⁽⁶⁸⁾ التي تعملها علاقة اللزوم الدلالية تسع هي:

- وظيفة الخالية (ح) تعملها علاقة اللزوم الدلالية «٩» في مدس معجمي ينسج إلى مقولة الصفة، ويؤمض عنصر الفصلة (مع)، كما في المثالين (28) المواليين:

(28) خَلَقَ ١٢ الْإِنْسَانُ ١٣ ضَمِيمًا ١٤.

الفرق ١٥ ١٦ رَحَلَ ١٧ بِاتْسَامٍ.

(68) للوظائف النحوية الأكبال لها دور التعيد لغيرها من مكونات الجملة التي تراكبها، كما يظهر من خلال المقارنة بين الجمليتين (أ) و(ب) التاليتين. (أ) صفع للتسلط المحامي. (ب) صفع للتسلط الخلمي متجبراً يوم الجمعة أمام المسجد وخروج للصالحين صمحين استغفاما بالعدل.

- وظيفة الماعبة (ما) تعملها علاقة اللزوم « Φ » في ما عوَّض عنصر (مض) بشرط أن يكون «مركباً ولولياً» يتألف من ولو الماعبة واسمها. كما في المثالين:

(29) يَسُرُّ Φ الضَّرِيرُ فَبِهِ Φ والرَّصِيفُ.

هَذَا Φ خَجَّتْ Φ وَرَوَّحَهَا.

- وظيفة الماعبة (عا) تعملها « Φ » في مدخل معجمي يُعوَّض (عص)، وينتمي إلى مقولة المصدر بشرط عدم ارتباطه اشتقاقياً بما معه من الفعل في نواة الجملة، كما في نحو:

(30) يَحْتَمِرُّ Φ نَاسٌ فَبِهِ Φ أَتَعَارَا.

يَقْرُّ Φ الْمُقَاتِلُ فَبِهِ Φ حَتْبَانَا.

- وظيفة التبيين (بي) عاملها علاقة اللزوم « Φ » في مدخل معجمي ينتمي إلى مقولة الاسم التام، ويعوَّض عنصر الفصلة في البنية المكوية كما في الأمثلة:

(31) مَلَّتْ Φ الْخَائِبَةُ بِ Φ عَطْرَانِي.

سَأَلْتُ Φ الْمُتَمَنِّدَ Φ دُمَاجِي.

فَاضَ Φ الْقَدْحُ بِ Φ غِلَاجِي.

- وظيفة التكميم (كم) تعملها علاقة اللزوم الدالية « Φ » في مصدر مصوغ صرفياً على وزن (فَعْلَة)، ومرتبطة اشتقاقياً بعمله المذكور معه. كما في المثالين:

(32) عَطَا Φ الصَّيْطُ بِ Φ عَطْلَوْتُهُ.

هُدِيَ Φ سَحَدَتُ Φ سَحَدَتَيْنِ كَمْ.

وظيفة التهيء (هي) عاملها علاقة اللزوم « Φ »، وقابلها مصدر مصوغ صرفياً على وزن (فَعْلَة)، ومرتبطة اشتقاقياً بالفعل المذكور معه، كما في المثالين (33) للموالين:

(33) يَنْبُذُ فِي الْعُكْلَةِ ① وَثَنَةً الْكَتْمَرِي.

فَعَنْشَتُهُ ② يَمْشِي ③ مَشْيَةً الْأَثْمِي.

- وظيفة التكيف (كي) عاملها علاقة اللزوم «①»، وقابلها مصدر مقيد بالنعى أو الإصاحة، ومرتبطة اشتقاقياً بالمعل للدكور معه.
من أمثله:

(34) قَصَبَتْ (و) الْعَاصِمَةُ ④ قَصَبًا شَدِيدًا.

هُوَ ⑤ يَشْرَبُ ⑥ شَرَبَ الْهَيْمِي.

- وإذا كان المصدر مطلقاً من القيد فهو تكررٌ للمعل بصيغة المصدر، وله عندئذ دور التوكيد لفعله، كما في مثل الآتين: «وَمَهَّدَتْ لَهُ تَمْهِيدًا»، «إِذَا دُكَّتِ الْأَرْضُ دَكًّا دَكًا».

- وظيفة الترمين (مي) عاملها علاقة اللزوم الدلالية «④»، وقابلها اسم ناقص، من قبيل (عمار، قرن، ثانية، قنم، حادثة، دهر...)، كما في مثل العبارتين التاليتين:

(35) الضَّيْفُ ⑦ حَلَّ ⑧ تَهَارَتِي ثُمَّ رَحَلَ ⑨ لَيْلًا.

خَلَقَ (و) الْإِنْسَانُ ⑩ قَدِيمًا وَلَحَضَ ⑪ حَدِيثًا.

- وظيفة التمكين (مك) لها علاقة اللزوم عاملاً والاسم التام قابلاً، مثال ذلك:

(36) تَوَجَّهَ ⑫ الصَّيْفُ ⑬ شَرْقًا.

الْعُكْرُ ⑭ خَطَّ ⑮ فَوْقَنَا.

- ومع مسا سُرَد من العلاقات الدلالية العاملة للوظائف الحوية الأسس والأكبال هناك علاقتان أُخريان تُولَعان بين الكلم ولا تعاملان وظيفة محوية، وهما:

علاقة الاستعاء «=» تُستخدَم في «تركيب التقيد»⁽⁶⁹⁾ حيث يُعرِّضُ المتصران اللويان (م. م) في البنية للكونية [اصد(م ع م) م] ± فض[عسديلين وسميس⁽⁷⁰⁾ يتعيان: إما إلى الاسم التام بشرط أن يكون أحدهما خاصاً والآخر عاماً (37) وإلا فأحدهما مستعار (38)، وإما إلى المصدر (39) وإلا فتأنيهما صيغة (40). يمكن التمثيل لما سُرِدَ من الاحتمالات الأربعة بالأمثلة الآتية:

(37) الرُّبُوعُ مَعْدُنٌ مِثْلُ:

الإنسانُ حيوانٌ ماعلقٌ.

الطفل إنساناً والمشيئ سميع.

(38) الموجه بذرة والشعر عاتم.

الْوَجْنَةُ وَرْدَةٌ وَالْبِسْمَةُ زَهْرَةٌ.

النَّفْسُ عَطْرٌ وَالْقَدْ عُصْفٌ.

(39) الصحافة تنوير والمسؤولية عبء.

الْكُفْرُ ظُلْمٌ وَالْعَتْلُ عِبَادَةٌ وَالْإِيمَانُ تَكْلِيمٌ.

(40) السَّفَرُ مُتَعَبٌ وَالصُّومُ مُرْبِعٌ وَالْكَسَلُ قَبِيحٌ.

النَّمْرُاتِ وَالْعَمُوطِ مَطْلُوبٌ.

(69) التلّاف المتأدّب في نواة الجملة إما أن يكون بعلاقة دلالية من الأربعة:

الشيء «**أ**»، أو الشيء «**ب**»، أو الكلية «**ج**» أو الالتزام «**د**»، وبما يكون أي منها. فتتلاقحهما بإحدى العلاقات الثلاثة الأولى وتركيبُ إسناد، وبالعلاقة الأخيرة «تركيب تقييد»، ويكون شيء من ذلك تركيب حكمه. من الخصائص التي تُعرِّف هذا الأخير إمكان إثبات الشيء ونقيضه لنفس الموضوع، كما في مثل (القولمة شرٌّ يُقتل، القولمة غيرٌ يُقتل).

(70) المدخل الوهمي مستعمل في معادل المدخل الفعلي. الأول يشمل كل

مع هذه تصوي إلى مقولات الاسم الثام والنقص والصحة والصلبر. ويضم

الذي ما انهي من المعرقات القوية إلى العمل التام والمصر والسعيد

والله اعلم

كلُّ جملة في المجموعة (37) فهي مؤنثة من اسمين تلميحاً؛ أولهما خاصٌ يُعوض في النواة عنصرَ المسند إليه (م) والثاني عامٌ يعوض عنصرَ المسند (م)، بلليل أن عكس الترتيب يُحلُّ بهذا التركيب. وبانتفاء علاقة العموم والخصوص بين الاسمين في نواة الجملة، كما في المجموعة (38)، يصطغرُ الاسمُ الذي يُعوضُ للمسند (م) إلى أن يتخلَّع عنه معناه المعجمي ويُقتَرَضُ معنى مدخلٍ آخر مُناسب له دلالياً، ومُوَحلٍ مقولياً لأنَّ يُعوضُ (م). ويعقد التناسب والأهلية في مثل (الثرعُ سماءً) بصير الكلام ملحقاً.

أما تركيب جمل المجموعتين الأخيرتين فهو من قبيل «تركيب الحكم» الذي يتميز عن تركيبَي التفيد والإسناد بمحامين؛ أولاً اختلافُ المتساندين بصير إحدى العلاقات الدلالية الأربعة السببية والسبيلية والعلية والانتفاء، وثانياً إمكانُ إثباتِ الشيء ونقيضه لنفس الموضوع. كما في مثل (الصحافةُ نويرٌ، الصحافةُ نعية)، و(السفرُ تعبٌ، السفرُ راحةٌ).

وفي سياق تناول العلاقات الدلالية نورد في الختام علاقة الإضافة «U» وإن لم يكن لها دخلٌ في تأليف الجملة ولا في عمل وظيفة محوكة، وإنما يفصلها بشأ «الركبُ الضائي»⁽⁷¹⁾ الذي يُعوضُ تبعاً لمقولة رأسه عنصراً في البنية المكوّنة للجملة.

(71) في معرض الحديث عن المعجم التاريخي تناولنا المراحل التي يعطىها نشأة المركب الإضافي مثل (كتاب سيويه)، و(مروج العمال) فحصل المركب الأول (كتابُ كائنٍ لسيويه)، وأصل الثاني (مروجٌ واقع من العمال)، ثم وقع اختزال المدخل للمسند فتحول الأصلان إلى (كتابُ لسيويه)، و(مروج من العمال)، ثم وقع اختزال حرفي الإضافة (لـ من) فالتصميم للتصايفان؛ (كتابُ سيويه) إضافةً مصوية، و(مروجُ العمال)، إضافةً لفظية تبعاً لتقسيم النحلة. وبالتحام التصايفين هذا رأسُ المركب الإضافي للتوحيب واحصاظ دينه بالكسرة الشاعرة على الإضافة. للمزيد من التفصيل انظر مقالنا «مقدمات للمعجم التاريخي» المنشور في العدد الثاني من مجلة التاريخ العربي ربيع 1997.

(41) كتابُ سيويه مفيدٌ.

شتمُ الأيوبي عُقوقٌ.

عودةُ اللاجئِ حقٌ.

ويتأتى التحققُ من اكتساب ما سُرد من القواعد الوظيفية بمختلف

التدريجات، من قبيل ما يلي:

أولاً: أدرج في موضع السقط بين مكوبات الجمل الآية

علاقات دلالية وأسند إلى المركبات وظائف نحوية، كما في المثال

الموالي:

المطاب... يقطع... شحرق... يؤمّي استنفاعاً ← المطاب

⇒ يقطع لا شحرق ④ يؤمّي استنفاعاً.

يخشع... المصلّي... أمثالاً... يقصر... الطفل... برثالة.

البحث... فهم... فهماً دقيقاً.

ياكل... الممتنى... أكلة... يؤمّي، تطوف... الحاج... طواف

الإفاصة. قرئت... الجملة... قراءتي.

القاصي... جالس... جلسة المغلوك. منح... الرجل...

مكرها... أهله... يتنا. اللاجئ... عائد... غداً.

تار... البركان... والشروق.

ثانياً: استعمل العلاقتين «⇒، U» في موضع القط بين المتراكبات

في الجمل الآية، كما في هذا المثال:

مرجان... البحر... حيوان ← مرجان U البحر ⇒ حيوان.

الكرم... سحاء... اليد... حمل... الأثقال... رياضة... الأقوياء.

تناول... العواكه... نافع.

الحرية... مسؤولية... يوم... الجمعة... مباركة... جهل...

الواجب... صباغ... الحق... الصوم... خير.

ويجس في خاتمة هذا البحث أن نذكر من جديد بأن التثبت من استيعاب الطلاب للقاعدة للمرجحة في الفرس لا يكون باستظهارهم للحطاب الواصف، وإنما بإظهار قدرتهم على إتقان استعمالها في إنتاج العبارة اللغوية السليمة من آفات الكلام. يشهد لصحة هذا المسعى سريانه في الاكتساب الطبيعي للغة المشأ في أي مجتمع بشري.

4.3.3. قواعد موقعية

القواعد الموقعية تتلخص في قاعدة التنصيد الإخبارية في عطف العربية من اللغات التوليفية، ومهمة هذه القاعدة أن ترتب مكونات الجملة المَعْلَمَة بعلامات الإعراب عن أحوالها التركيبية ووصائفها النحوية، كما سبق وصفه. وبإجراء قاعدة التنصيد في الطور الأخير من مراحل إنتاج الجملة تكون العبارة العربية قد تم تكوينها، وأصبحت جاهزة لربط المتعاطفين وتعزيز تواصلهما.

واتحديد محتوى القاعدة التنصيدية وبيان ما تُعْمَلُ من الترتيب في ما تُأَلَف من المفردات بحسب مذهبنا أن يكون ذلك من خلال تناولنا لمفهومين رئيسيين:

أولهما: انقسام التركيب إلى التأليف والترتيب⁽⁷²⁾، مع سبق

(72) لبيان معنى التأليف والترتيب وتماثلهما يقتضيه من كلام نصر الدين الطوسي قوله: «التأليف: هو جعل الأشياء المكتوبة شيئاً يمكن أن يطلق عليه الواحد بوجه، والترتيب أن يكون لبعض أجزائه عند البعض وضعٌ ما والتأليف أقدم من الترتيب، والترتيب أحسن من التأليف. لأن الترتيب لبعض يستلزم التأليف المعين، والترتيب للمعين لا يستلزم الترتيب للمعين بل يستلزم ترتيباً مما يمكن وقوعه في تلك الأجزاء مثلاً التأليف من (أ، ب، ج) يمكن أن يقع على هذا الترتيب، ويمكن أن يقع على ترتيب (ب، أ، ج)، وغيره مما يمكن للمريد من التدقيق انظر من 125-129 في القسم الأول من كتاب ابن ميا الإشارات والنبهات.

تأليف الذي يشأ عن إدراج العلاقتين التركيبيتين والعلاقات الدلالة
 نعلم من مكونات الجملة، وتأخر الترتيب الذي يحدث عن إدخال
 مكونات الجملة المعلّمة في علاقات الجوار المكاني؛ فيكون لبعضها
 عند البعض الآخر موقعٌ تُعيّنه القاعدةُ التنضيدية. وقد سبقَت البرهة
 على استقلال التأليف والترتيب وتوابعهما في أكثر من عمل⁽⁷³⁾. علماً
 أن هذا الاستعمال يخصّ غطّ اللغات التوليفية، بينما في النمط الثاني
 من اللغات الشجرية كالفرنسية والإنجليزية يتحقّق التأليف مع
 الترتيب.

ثانيهما: انقسام دلالة الجملة في غطّ العربية من اللغات التوليفية
 إلى صريحين: (1) «دلالة توليفية»⁽⁷⁴⁾ تتشكّل من الدلالة المعجمية
 والصرفية للمفردات وقد انصهت إليها الدلالة الوظيفية المحصورة في
 العلاقات الدلالية والوظائف النحوية. (2) «دلالة موقعية» تُرتبطُ بالمواقع
 التي تحتلّها مكونات الجملة المحققة؛ بحيث يكون مجموعها ترتيبٌ دال
 دلالة موقعية. وإبراز الفرق بين الدالتين التوليفية والموقعية نوّظف له
 جملة مؤلفة من ثلاثة مكونات فاحتملت الترتيب الستة التالية:
 (42) (أ) ذرّن سيويه الحديث. (ب) سيويه الحديث ذرّن.
 (ج) ذرّن الحديث سيويه. (د) الحديث ذرّن سيويه.
 (هـ) سيويه ذرّن الحديث. (و) الحديث سيويه ذرّن.
 للجملة (42) بأيّ ترتيب دلالة توليفية واحدة، وهي إثباتُ
 الدراسة عملاً لسيويه بالحديث. وفي وصف هذه الدلالة نكونُ الإحالة

(73) انظر مبحث «ترتيب الكلم» في ص 161 من كتابنا الوسيط للعربية 1 أقول
 اللسانيات الكلية.

(74) ما سُمّي هنا بالدلالة التوليفية سبق أن سماه السكاكي «أصل المعنى» وعرفه
 بقوله: «ما لا يُعترَفُ في تأليفه إلى مزيد من دلالات وضعية وألفاظ كيف
 كانت ونظّم لها مجرد التأليف بينها، مفصّل العلوم، ص 78.

على «عالم الكلام» لتشكّل من انتظام أشياء الواقع وأحداثه بواسطة علاقات ضرورية لتأليف الوحدة من الكثرة.

ومع سريان الدلالة التوليفية الواحدة في سائر الترتيب التي تحتلها نفس الجملة يجب أن يكون لكل ترتيب دلالة موقعية ينفرد بها عن الباقى، والترتيب الذي يعلّم دلالة موقعية يفقد أثره. وفي وصف هذه الدلالة تكون الإحالة على «عالم الخطاب» المتشكّل من انتظام المتخاطبين بعلاقات تحفظ استمرار الحوار بينهما؛ بحيث يُشعر المتكلم عبارته على قدر افتقار مخاطبه، كما يتضح من السامع التالية.

السابق إلى الإخبار عن حدث يتوقّع أن انتقائه في ذهن مخاطبه لا يحتاج إلى مزيد من إثبات الفعل بإساده إلى مُوجده الذي أحدثه به، إذا كان الفعل لازماً أو أحدثه بغيره إذا كان للفعل متعلّياً. وعليه يتعيّن أن يدلّ الترتيب (فع فامع)، كما في الجملة (40 أ)، دلالة موقعية على أنه غير ابتدائي موجه إلى مخاطب عالي الذهن. يشهد على صحته رازا الاستعهام والنفي في الجملتين (43 أ، ب) الموليتين:

(43) (أ) هل درس سيويه الحديث

(ب) لم يدرس سيويه الحديث.

فالتكلم بالجملة (43 أ) يسأل مخاطبه سؤال المتعلّم عما يحلّ طلباً منه أن يُخبره عن وجود الدراسة عملاً من سيويه بالحديث⁽⁷⁵⁾، والأوزد عندئذ استعمال الأداة «هل» لأنه بها يكون السؤال عن وجود الفعل من فاعله وحدثه بالفعل. وإذا استعملت همزة الاستعهام «أ»

(75) من أصول الاستعهام ذكر الأبياري: «أن السائل يعني أن يقصد قصد المستعهم المتعلّم.. وأن يسأل عما يشك فيه الاستعهام ليصح منه الاستعهام وأن يكون السؤال يعنى لفظ الاستعهام.. وأن يكون السؤال معهوداً غير مبهم.. وأن يكون السؤال أهلاً لما يُسأل عنه فنظر تفصيلات أخرى في كتابه لح الأدلة، ص 37-43.

استعمال «هل» فاشترت الفعل مثلها في نحو (أدرس سيويه الحديث)
تُعاد مطالعها⁽⁷⁶⁾. أما للتكلم بالجملة (41 ب) فيكون تلقياً للفعل
الذي سبق أن أثبت شخصاً مخاطباً بالجملة (42 أ)⁽⁷⁷⁾.

ومحلاف ذلك يكون الترتيب (فاع مع) في نحو الجملة (42 د)
دالاً دلالة موقعية على دخول التكلم في علاقة مع مخاطب غير مستكر
لفاعلية الاسم، طالب من التكلم التسييد والاستبراء من المشبهة في
فاعلية الاسم برفع الارتباب عنه. ويكون ذكر كُوك للفاعل أولاً من أجل
«أن تُحقق على السامع أنه قد فعل، وتمنعه من الشك. فأت لذلك تبدأ
بذكره، وتوقعه أولاً، ومن قبل أن تذكر الفعل، في نفسه، لكي تُباعد
بذلك من المشبهة، وتمنعه من الإنكار»⁽⁷⁸⁾.

وباختصار بدل الترتيب (فاع مع) دلالة موقعية على غير
طبيعي لتسييد المخاطب بإبعاده عن الشبهة في فاعلية الاسم لعله
المدكور بعده. ويمكن التحقق من ذلك برواثر الاستفهام والنفي
والعطف.

(76) من خلال تناول القرابي في أصله المنطقية للمطالب الأصلية الأربعة جعل في
المرتبة الأولى مطلب هل، لأنه بما يكون السؤال عن وجود الشيء راجع من
24، من كتابه المعارف العقلية. وللمعلوم أن الاستفهام قسمان: تصديق يكون
بالأداة هل، ويمكن الجواب عنه بنعم أو لا. وتصور يكون بالهمزة أو ما
تضفي معانها من أسماء الاستفهام، ويكون الجواب بالتميم. وإذا وكي الفعل
الهمزة الفعل أنشأت التصديق.

(77) من خلال ربط أدوات النفي بضروب الإثبات تحكي سيويه من إبراز ما بينها
من الفروق، كما يظهر من قوله: وإذا قال فعل فإن نفيه لم يفعل، وإذا قال
قد فعل فإن نفيه لم يفعل، وإذا قال لقد فعل فإن نفيه ما فعل... وإذا قال
هو يفعل أي هو في حال فعله فإن نفيه ما يفعل، وإذا قال هو يفعل ولم يكن
الفعل واقعاً نفيه لا يفعل، وإذا قال سوف يفعل فإن نفيه لن يفعل، راجع
«باب نفي الفعل»، ص 460 في الجزء الأول من الكتاب.

(78) الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 128.

من أداتي الاستفهام «أ» و«هل»، الأنسب للترتيب (فاع مع) للمعزة «أ»، دون «هل»، كما جاء في الترتيل (أ أَنْتَ قُلْتَ هَذَا بِالْهَتْأِ). لأن السؤال لم يَكس عن وجود الفعل دليل الإشارة إليه، وإنما نُسب الاستفهام في الفاعل من هو مَحْصُ بالاستفهام دون غيره. وإدخال أداة النفي على الترتيب (فاع مع) في مثل (ما أنا كسرتُ الباب) تُسلب الفاعلية عن الصم (أنا) مع الإقرار بوقوع كسر الباب. وللتصحيح على الماعل يُدرجُ العاطفُ الفاعلُ (بل) فَيُظْهِرُ بعد هذه الأداة الاسم الذي وجبت له الفاعلية للسلوبة عن الصم، كما في (ما أنا كسرتُ الباب بل الخلد).
ولعل ما أوردناه هنا من نماذج توضّح المفهوم من الدلالة الموقعية

كافي لبيان اختراقها عن الدلالة التوليفية. وفي التأليف اللغوي العربي القديم أوصاف في غاية الدقة ينبغي الاستعانة بها لتحديد دلالة كل ترتيب مما تحتمل الجملة الواحدة.

ولعله أنصح أيضاً أن القواعد الموقعية أدخل في نحو الخطاب منه في نحو الجملة، ولذلك يمكن الاختصار في المستويات الأولى من تعليم اللغة العربية على تدريس القواعد المقولية والقواعد الإعرابية والقواعد الوظيفية، إذ تكفي هذه الأضرب الثلاثة من القواعد لصياغة الجملة السليمة تركيبياً والدالة توليفياً على أصل المعنى. فالجملة (جرف السيل المدينة) في مختلف تراتيبها المحتملة تدلُّ مبدئياً على (إنبات الجرف إحداثاً للسيل بالمدينة)، وكذلك الأمر في ما لا ينتهي من الحمل المية بعس القواعد. وفي للمستويات الثانية من تعليم اللغة يكون البدء في نحو الخطاب بتدريس القواعد الموقعية التي بها تنضبط الدلالة الموقعية لكل ترتيب مما تحتمل الجملة الواحدة. وبما أن قواعد العنصر التركيبي خادمة للمعجم إذ تُؤَلَّف مداخله لإنشاء العبارة اللغوية في صورة جملة

أو عطاب يحس أن تبحث، في هذا الموضع ولو بإيجاز، مسألة بناء المعجم في الدرس من أجل تلقين مداعله.

5.3.3. تلقين المعجم

لا يخصص على المشتغلين بتدريس اللغات لغير أصحابها أهمية التحديد المسبق للمعنى المستهدف بالتلقين، ويكون التحديد أولاً بتعيين عدد المفردات التي ينبغي تلقينها في كل مستوى من المستويات التي يتصارع إليها المتعلم اللغوي. وثانياً بتجميع ذلك العدد من المفردات بمقياس الاستخدام الأوسع في القطاع الذي يهتم الطالب أكثر. وثالثاً بإعطاء كل مفردة لمعايير الانتقاء كالشيوع بكثرة الاستعمال، والدخول لكثرة المستعملين، والشمول لتردد المفردة في أكثر من حقل أو قطاع. ومثل هذه المسائل منها الكثير لن نتعرض لها في هذا الموضع. وذلك بغية التركيز على مسائل تقنية تبدو في غاية الأهمية. منها كيف ينبغي إدراج مفردات المعنى في نص الدرس؟ وما هي المعلومات السببية التي تشكل ماعية كل مفردة، وكيف يكون تدريسها؟

تقدمت الإشارة إلى أن التمهيم يعتبر ركناً مركزياً في النظام التربوي، وأن تلقين مفردات العربية للمتقنين يفرضها ليطرح صعوبات خاصة ينبغي العمل على تجاوزها في جميع مراحل بناء المتعلم. وأولها إيجاد خطة مناسبة لإدراج المفردة في نص الدرس. يلزم منه أن يكون نص الدرس مؤلفاً وليس مقتبساً. وقد أكدت التجربة أن التأليف يتيح من الإمكانيات التربوية ما لا يسمح به الاقتباس غالباً. نذكر منها في سياق هذا البحث الخاص بتلقين المعجم إمكان استخدام علاقة «الترادف» و«التضاد»، فيؤمّن في نفس النص بالمفردة وبما قد يكون لها من المرادفات التي تعرضها في نفس التركيب ولا يتأثر معنى الجملة

الجزء المفهوم من المدخل بالقولة أي الجزء المنطوق للسموع منه، بحيث يمكن تشخيصه كالتالي:

(44) ((/ هلال، (مقصر / نَحْم، (/ نَحْم، (/ سَهْم، (/ طائرة، (/ ساعَة).

وعما أن جزء الشيء ما يتقوم به حملته وجب أن تتشكل ماهية المدخل للمعجمي في كل اللغات البشرية من اقتران كلمة بقولة اقتران حلالة العسل بصورته، لو إحراق النار بلهبها. وهذا الجزءان أول ما يعمي الحرس على تلقيه من كل مدخل جديد ورد في نص الدرس لأول مرة، فيتلقى الطالب عن كل مدخل بنية قولته مقترنة بمَنصُور كَلِمَتَه، كما هو موضح بالثال (44) أعلاه.

وبنية القولة يُلَقِّنُها للدرس نُطْقًا وكتابةً، فيكتبها الطالب سمعًا ومشاهدة. ولما انتشرت اللمة العربية مبدأ «النمى والأحادية»⁽⁷⁹⁾ نجحت الكثير من المشاكل التي تنتشر في العديد من اللغات البشرية من جراء «الكتابة المزدوجة»⁽⁸⁰⁾. وهذا أصبحت قولة المدخل تُكتب في العربية كتابة صوتية لا غور؛ فیرسم ما نُطق، ويُطق ما رُسم ليس إلا. وما عُرق ذلك المبدأ إلا في (عُثرو)، وفي العمل للسند إلى جماعة العائرين في نحو (سُحُوا، وَلَسْ يَسْتَكْفُوا). وبذلك تعادت العربية ما في غيرها من مشاكل إملائية.

(79) مبدأ نمى الخط للصوت يجمع إخراج الأحرف المنطوقة من بنية القولة، منه إخراج حُرُف شاهر صوتيا في نفس البنية. يسا مبدأ الأحادية يفرض بأن تُكتب النطق الواحدة مثل إصمير + مس + تفعيم بالحرف (ص) لا غور، ولا يُلفظ الحرف الواحد مثل (ث) إلا بالنطق [نصت + مس + ترفيق].

(80) يقصد بالكتابة المزدوجة اضطراب اللغات إلى رسم قولة المدخل المعجمي مرتين: كما فعل الفرنسية في مثل العدد (20)، تكتب قوله في الأولى كتابة قاموسية vingt وفي الثانية كتابة صوتية ve، ويستمر في الجميع. وكذلك فعل الإنجليزية في كتابتها لقولة للدخيل: [sprɔl] sprawl و [koo] coup، وفي كل مدخل مدرج في قاموس الإنجليزية.

أما مُتَصَوِّرُ الْكَلِمَةِ فهو بيت القصيدة، وتفهيمة يتطلَّب من مُترجم
 المسهاج ومُدرِّسه جهداً جهيداً، وخاصةً إذا كان الطالب يافعاً مبتدئاً،
 وكان مُتَصَوِّرُ الْكَلِمَةِ مفهوماً مجرداً. ومع هذه الغثة من الطلاب يحسن
 تقديم المسميات الحسية وتأخير المعاني المجردة مع إجمالها التدريجي
 بسبب قلة ضمن الحسيات للهيمنة.

وعلا ل عملية التفهيم لكلا النوعين من المسميات الحسية والمجردة
 يسمى تسخير كلمة الطرق والوسائل الموصلة إلى تصوير المعنى تصويراً
 دقيقاً، وسها العبارة الشارحة والحدود، وإن كانت هذه الطريقة لا تُفقد
 شيئاً كبيراً بالنسبة إلى المتدربين لما فيها من الدور والتسلسل. ولا بأس
 من التذكير مرة أخرى بأن ثقافة اللغة مدونة في معجمها، ولذلك فإن
 أيَّ تحليل في ضبط كلمة المدخل المعجمي وتدقيقها يتج عنه حتماً
 تشابه في المفاهيم، وعموض في الأفكار، وبليلة في الأدهان، وكثرة في
 الدقائق. ويكون مثل هذا العمل التربوي أقرب إلى التعمية منه إلى
 التبصرة.

2.5.3.3. أنواع المدخل المعجمية وفصول أجزائها

من المعلوم أن المدخل المعجمية تنقسم في جميع اللغات البشرية إلى
 نوعين: أولهما يصم المدخل الأصول التي تتميز بخاصيتين؛ أولاً يُبنى بناءً
 فلا يُؤخذ من غيره ويسري في فروعه، وثانياً بسيط الجزأين فلا يقبل
 «التفصيل المتواري». والنوع الثاني يشمل المدخل الفروع التي تتميز
 بنفسها بخصائص أصولها. أولاً يُؤخذ المدخل الفرع من غيره لمبركان
 أصله فيه. ثانياً المدخل الفرع قسيم الجزأين لقبولهما التفصيل المتواري؛
 بمعنى أن تحل كلمة المدخل الفرع إلى وحدات دالة على الوحدات التي
 تنحل إليها الكلمة. فمثل (استخرج) تنحل كلمته إلى معنى أصيل؛

[مادة معنوية صلبة تنتشر على سطح الأرض في شكل كتل متماسكة]،
ومعنى لحيق [تَحُول]، كما تنفك قوته إلى الجدر (حجر) مضاف إليه
صيغة (استعمل) في عطف العربية من اللغات الجدرية.

وقد أثبتنا في إطار نظرية اللسانيات النموية التي وضعناها للمقارنة
بين اللغات البشرية أن «العص» التحويلي»⁽⁸¹⁾ في اللغات الجدرية
كالعربية يتوسل إلى اللماثل للفروع بوسيلتين. الأولى وربية؛ كأن
يستعمل الصيغة (فاعِل) لإنتاج صيغة الفاعل (دارِس) من الفعل (درس).
والثانية إلصاقية؛ إذ يُضيف إلى الصيغة لواصق مثل (ة، ات، ون)
للحصول على (دارِسة، دارِسات، دارِسون).

ويطرأ في العربية استعمال الصيغ التحويلية لتوليد أفعال فروع أو
شقائق من أفعال أصول أو أسس. للتشيل نذكر (أَجَمَعَ، جَمَعَ، خَمَعَ،
سَجَمَعَ، نَجَمَعَ، أَجْتَمَعَ، جَمِعَ...) التي قرعها العص التحويلي من
أَسْمَا (جَمَعَ) بواسطة الصيغ التحويلية (أَفْعَلَ، فاعِل، فَعَلَ، اسْتَفْعَلَ،
تَفَعَّلَ، افْتَعَلَ، فَعِلَ). بل يمكن صرياً توليد عشرة أفعال شقائق من كل
فعل أس.

ولا يكون للدخل المعجمي الفرع دلالة أصله فقط، وإلا كان
التوليد صورياً من أجل تكثير قولات المدخل مع وحدة كلمته، وهو
خلاف البيان المعبر عنه بقولهم: من حق المعاني المختلفة أن تختلف
الألفاظ الدالة عليها. برزب هي اختلاف القولة لاختلاف الكلمة أن

(81) وهو أحد المفردات الأربعة التي تنحل إليها اللغة البشرية، يتألف منها من
مكوّن، أولها يصم قواعد اشتقاقية ذات طبيعة دلالية تُستعمل لتصريح كلمة
من أخرى، وثانيهما يصم قواعد صورية ذات طبيعة صورية لصبط اتصال
قولة المدخل من بينة إلى أخرى. وهو يقع بين اللماثل الأصول ومروءها
لانحصار وطبيعته في توليد اللماثل الفروع من أصولها وذلك في كل اللغات.
المزيد من التفصيل راجع كتابنا الوسائط العربية.

تألف كلمة المدخل الفرع من «معنى أصيل»، و«معنى لحيق» اختلاف قولته من جنس وصيغة تحويل⁽⁸²⁾. بحيث يكون الجذر بإزاء المعنى الأصيل، والصيغة بإزاء المعنى اللحيق. وما زاد على الصيغة من اللواحق فندال على «معنى رديف» يخص جنس المعنى الأصيل وعندّه. ففي مثل (مدارسات) يكون المعنى الأصيل [إعمال الفكر لفهم موضوع النظر وعقله] مقترناً بالجذر (درس)، ويكون المعنى اللحيق [مشاركة] مقترناً بالصيغة التحويلية (مفاعلة) اقتران المعنى الرديف [جنح] باللاحقة (ات). وكذلك في مثل (رحلات) حيث يقترن المعنى الأصيل [أدعى ذكر بالغ] بالجذر (رحل) اقتران المعنى اللحيق [صعج] بالصيغة التحويلية (فعل) والمعنى الرديف [جنح] باللاصقة (ات). ويستمر هذا التفصيل اللواري في نحو المدخل (صبار)، فبقترن المعنى الأصيل [قوة التحمل للمصائب والصعاب] بالجذر (صبر)، والمعنى اللحيق [مكثراً] بالصيغة التحويلية (فعل)، والمعنى الرديف [مذكر] بعدم اللاصقة. ويتكرر مع كل مدخل.

لعلّه أضح الآن التفصيل اللواري، وتأكد أن المدخل المعجمي للفرع منفصل الجزائي؛ إذ تألف كلمته من معنى أصيل ومعنى لحيق ومعنى رديف. كما تتركب قولته من جذر وصيغة تحويلية مع اللواحق أو بدوها. في حين تكون كلمة المدخل الأصل مؤلفة من معنى أصيل وآخر رقيق، توازيها قولة مركبة من جذر مفرع في صيغة بناء ومعها

(82) الصيغ أو اليبات الورنية المصنوعة بقواعد المكون الصوري نوعان (1) صيغ بناء لإقامة قولة المدخل الأصل منها ومن الجذر مثل (فعل) من (رجل). (2) صيغ تحويل بهدف توليد مدخل فرع مثل (فولة) في مثل (رجولة). ويصح الفرق أكثر بالمقارنة بين صيغ الأفعال الأساس وصيغ الأفعال الشقائق. للمزيد من التوضيح انظر للفهوم من هذين الضربين من الأفعال في كتابا الوسائط اللغوية.

الخواص أو بطونها، إذ يكون عندها دالاً كوجودها، كما في نحو (مفلّ/مقلّة)، إذ تدلّ اللاحقة (ة) على المؤنث دلالةً عندها على المذكور⁽⁸³⁾.

ومع كلّ ما سبقناه لا يكون للدخل المعجمي مستوفياً لجمع المعلومات السخية التي تقومُ بمعنيته ما لم يُعرفَ انتماءه للقولي. إذ كلّ مدخل فهو أولاً واجب الانتماء إلى إحدى المقولات المركبة الثمانية، كما سبق الإشارة إليها في مبحث سابق من هذه الدراسة، وثانياً ممكن التفرع إلى مقولات فرعية.

وهي معاجم اللغات عند حَمٍّ من الدخائل المنتمة إلى مقولة الفعل التام [+ح+ز]، وكلُّ فعلٍ تَمَّ محكُّ التفرع إلى الفروع الأربعة: فعل قاصر، ولارم، ومتعدّد، ومتعطف. ومثلها وأريدُ من الدخائل المعجمية المنتمة وجوباً إلى مقولة الصفة [+ح+ح] والمتفرعة إمكناً إلى صفات الفاعل، والفعلول، والمكثّر، والمتعاطف⁽⁸⁴⁾. ويستمرُّ هذا التفرع في

(83) ما قدّمناه أعلاه من تنسيق للمعلومات السخية المتلفة بالدخائل المعجمية يوافق معجم اللغات الإنجليزية كالعربية ونحوها، ولا يطابق كلياً اللغات المدعجة كالفرنسية ونحوها، كما يتبين من نموذج المعلومات السخية المقترح للدخال المعجمي في اللغة الإنجليزية.

SKIER

(a) meaning: 'one who skis'

(b) syntax: category Noun, count

(c) morphology: word root + -er

(d) phonology/skɪər/

للمسريد من الشرح والتوضيح انظر ص 3 في الطبعة الثانية من كتاب إيف
فيعان كلارك المجال عليه فيما يلي بلغة الأصلية:

EVE V. CLARK(1994), the lexicon in acquisition, Cambridge university press.

(84) راجع المفهوم من الصفات أعلاه في مبحث القالب الشفيعي في ص 627 من كتابنا الوسائط اللغوية.

مقبولة المصدر [+ح-ز]، إلى مصدر اللازم ومصدر القاصر ومصدر
للتعدي. كما يتفرع الاسم الثام [+ج-ز] إلى الأقسام التالية:

- الاسم الأخص، وهو الذي لا يتمي معه الأصل إلى غيره، ولا يتمي
غيره إليه، فهو مقطوع الانتماء من الجهتين. يتميز صرفاً بلزوم قوله
لصيغة المفرد، ومركبياً بعدم الانقار إلى أداة التعريف، وإذا انصبت
إليه كانت زائدة، وتركيبياً بتعطيله لوظيفة التعريف المستفادة من النعت
وعطف الياء. ومن أمثله الحقيقة في معجم العربية اسم الجلالة (الله).
- الاسم الخاص؛ يتميز بكون معناه الأصل ينتمي إلى غيره، ولا
ينتمي غيره إليه، ويختص صرفاً بكونه يُبنى بصيغة الإفراد،
ومركبياً بإمكان دخول «ال المهدية» أو الرائدة عليه. ولا يُعطّل
وظيفة التعريف المستفادة من بعض توابعه. من أمثله (القمر، منى،
الشعري، بغداد، اليمن، مكة، ليلي)، إلا أن العلم من الآدميين لا
يكون عاماً إلا بانضمام قرائن تُمرد شخصاً بعينه دون باقي
الأشخاص الحاملين لنفس الاسم.
- الاسم العام؛ وهو ما دلّ على أفراد مشتركين في معنى جامع،
ويكون متنبأ إلى غيره انتماء غيره إليه. ويتفرع هذا القسم إلى
عام على البديل أو الشمول، وكلاهما يتميز صرفاً ومركبياً
وتركيباً بخصائص فارقة⁽⁸⁵⁾.
- الاسم الكلي؛ وهو الدال على المعنى الجامع من غير أن يدلّ على
كل واحد من الأفراد المشتركين في المعنى الجامع. مركبياً تقترون به
«ال الجنسية»، وصرفياً يأتي بصيغة الإفراد، كالإنسانية، والرجولة،
والأنوثة، والآدمية.

(85) انظر التفاصيل في مقالنا «الحركة اللغوية المبكرة في البحرين» ضمن مجلة
التاريخ العربي العدد 42 حريف 2007/1428.

وقد أثبتنا في بحوث سابقة أن العربية من اللغات التي استمرت
العلاقة الاصطناعية⁽⁸⁶⁾، مركبت قولاً للدخل بشعاع يدل على معاني
كلمته. كإفراد قولات للدخل الاسمية بلحوق التووين، ويعلمه تميزت
للدخل الفعلية. وبسبب تعدد المعاني الحقيقية بللمعنى الأصيل تعاقبت
عربي بعض الجذر صيغ متغيرة. للتوضيح نسوق للمادج التالية: خلق
وحلاقة، كسب وكتابة، نحر ونحارة. ألمع ولعماد، هيج وهيجان،
عشي وعشيان. رعف ورغاف، صرخ وصراخ، غطس وغطاس. حصن
وحصان، قطف وقطاف. حرق وأحرق وحروف، سيف وأسيف
وسيوف، بك أباك وبوك. ومن هذا القبيل الشيء الكثير.

وبنفي أن نشر في عاصمة هذا البحث أن من المعلومات المسخرة
للدخل المعجمية ما ينتمي إلى النص المعجمي، وهي التي تخص المعنى
الأصيل بالنسبة إلى الكلمة وبنية الجذر بالنسبة إلى القولة من كل مدخل
معجمي. وعليها القصر ابن فارس في معجم مقاييس اللغة⁽⁸⁷⁾، كما
يتضح من المادج في الطرة (97) أسفله. وهذا الصنف من المعلومات

(86) العلاقة الاصطناعية عبر العلاقة الاعتبارية التي تحدث عنها سوسور، ولا هي
بالعلاقة الطبيعية التي وضحها ابن جني في مباحث فقه اللغة كالاشتقاق الأكبر،
ونصائب الألفاظ لتصاقب المعاني، وإسناد الألفاظ أشباه المعاني. وإنما هي
تقوم على تحري التماثلات الموجودة بين كلمات عدد من الدخول حتى
تصطح لها قولات متعائلة. وعليها ابن جني مبحث تلافي المعاني على
امتثال الأصول والمباني. انظر الجزء الثاني من كتابه المنهاج. وفي تناولنا
المفصل لما سمياه بالعلاقة الاصطناعية انظر مبحث وسيط العلاقة الاعتبارية
أو العلاقة الاصطناعية في الجزء الأول من كتابنا الوسائط العربية.

(87) جاء في القاموس المذكور أعلاه: (أرث) الحمزة والراء والتاء يدل على فذح
بار أو شيب عذوبة... (أرف) الحمزة والراء والقاء يدل على الدنو
والغارية... (أرق) الحمزة والزاي والفاء فيلس واحد واصل واحد، وهو
الصحيح. ويستعمل على المعنى الأصيل من كل مدخل بأقوال المعجمين
السابقين، ويستشهد له من الشعر والقرآن الكريم.

متميزٌ بالكثرة غير المتناهية، وبالخصوصية، فلا سبيل إذن إلى تلقيه إلا باستقراء للمعجم استقراءً تاماً مدخلاً مدخلاً.

ومن تلك المعلومات ما ينتمي إلى الفص التحويلي، وهي التي نحصى⁸⁸ المعنى اللحيق⁸⁹ للمقترن بالصيغة التحويلية، والمعنى الرديف المقترن بالواضحة السرائدة على الصيغة الصرفية. وهذا الصنف من المعلومات تتناقله كتب التصريف حيث يتناول أصحابها معاني الصيغ الصرفية⁽⁸⁸⁾، وهو على نقيض الصنف السابق يتميز بالقلة المحصورة وبالعوم، وبالتالي يحصل اكتسابها بالاستقراء التام لأصولها المحصورة العدد، وباستنباط ما لا يتناهي من فروع كل أصل بواسطة القياس كما هو مستعمل في تدريبات النسيج على للتوال.

أما الصنف الثالث من المعلومات السخية التي تدخل أحياناً في تكوين ماهية المدخل المعجمي فهو طبيعة تركيبية، نسميه ها «المعنى المركب»⁽⁸⁹⁾. من مميزات أولاً ارتباطه باستعمال المدخل استعمالاً خاصاً في العبارة اللغوية، ويلزم عنه أن يعود المدخل إلى معناه الأصل في غير ذلك الاستعمال. ثانياً اختصاصه بكلمة المدخل دون قولته، إذ ينسب الكلمة ولا يُعبر شيئاً في بنية المقولة. ثالثاً تفرُّد «قيد الانتقاء الدلالي» الذي يُقي على المعنى المركب، ويُعلّق غيره الأصل أو

(88) راجع بحث «الأعراس التي تُقصد من أحوال الأمانة» في ص 65-193 في الجزء الأول من كتاب شرح الأستراياذي لشالمة ابن الحاجب وفي بحث «عوامل الاشتقاق ومسالك الارتداد» اقترحنا منهجية لتحديد المعاني اللحيقة المقترنة بالصيغ الصرفية. انظره في ص 360 من كتابنا الوسائط اللغوية.

(89) للمعنى المركب مستعمل ها فيما سبق أن سماه الجرجاني المجاز بوعيه: المعري، وهو «كل كلمة أريد بها غير ما وقعت له في وضع وأصبعها للملاحظة بين السناني والأول». والعقلي؛ وهو «ثبات قد رل عن الوضع الذي ينبغي أن يكون فيه». أسرار البلاغة، ص 324-389.

للحقيق. لأنه كما سبق أن قيل قديماً «لا يُعَقَّلُ أَنْ تُسَلَبَ الكلمة دلالتها ولا تُعطيها دلالة، وأن تُعطيها من أن يُراد بها شيء على وجه من الوجوه»⁽⁹⁰⁾.

ويُشكَّلُ فيدُ الانتقاء الدلالي فريته سياقية تُعَلِّقُ أولاً المعنى الأصيل للمدخل (يك، مسجداً، مكسورُ الجناح، حادُّ الألباب)، لأنه معنى باشر لا يألف دلاليّاً مع معاني باقي المدخل المتراكبة قولانها في الجملة الواحدة. وثانياً تنفي المعنى البديل، مثل (عَوْنٌ، أهل، صعيد عاجز، قوي قاهر) الذي به يحصل الائتلاف الدلالي مجدداً، كما يتضح من الأمثلة التالية.

(45) (أ) هُمْ يَذَرُونِ عَلَى مَنْ سَوَّلَهُمْ.

(ب) اسْتَطَعَمَ مَسْوُولٌ رَأْسَ قَرْنَةٍ.

(ج) شعوبُ الأرضِ إمّا مكسورُ الجناحِ ومعدومُها وإمّا حادُّ الألبابِ وقويها.

وقد يُعَلِّقُ فيدُ الانتقاء الدلالي المعنى اللحيق الذي يقتضيه وضعاً بالصيغة الصرفية بسبب نشأته، وينفي لها معنى بديلاً يتحدّد به الائتلاف الدلالي لسائر المعاني المتراكبة قولانها في نفس العبارة، كما يتضح من الأمثلة (46) التالية.

(46) (أ) دَعِ الْكَارِمَ لَا تُرْخَلْ لِبَعْثِهَا وَاقْعُدْ فَإِنَّكَ أَمْتُ الطَّاعِمِ

الكاسي للظلم الكسوف.

(ب) «لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَنْ رَحِمَ»⁽⁹¹⁾ لا معصوم.

(ج) «خَلَقَ مِنْ مَاءٍ دَافِقٍ»⁽⁹²⁾ ماء دافق.

(90) الجرجاني، أسرار البلاغة، ص 385.

(91) الآية 43 من سورة هود.

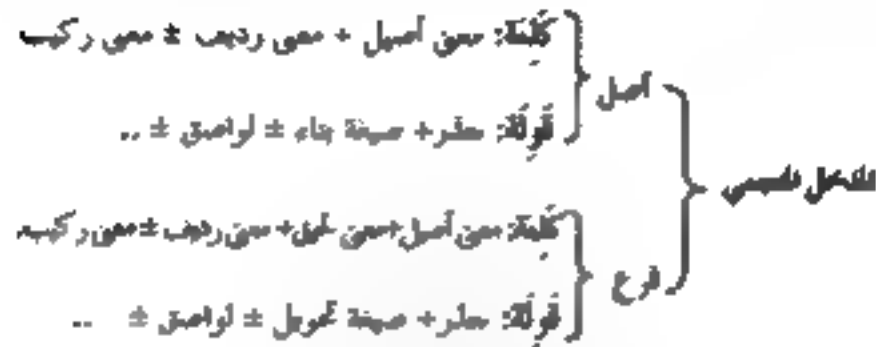
(92) الآية 6 من سورة الطارق.

(د) «مَهْوٌ فِي عَيْشَةٍ رَاضِيَةٍ»⁽⁹³⁾ مَرْضِيَةٍ

(هـ) لَيْلٌ عَاتِمَةٌ تَقْرُبُ بِهِ، وَفَلَا زُ صَائِمٌ مَرْمُومٌ بِهِ.

كل ما سبق من أصناف المعلومات المسخية التي تقوم ماهية
المدخل المعجمية الأصول أو الفروع بمكسر إجمالها دفعة واحدة بواسطة
المبيان (47) التالي.

(47)



وللتفريق معجم العربية أو أي لغة أخرى لا مدخولة من الإحاطة
بجميع المعلومات الضرورية لقوام جرأني كل مدخل معجمي. وذلك
عن طريق التحليل المتوازي لكل من الكلمة والقولة إلى فصولهما الماثلة
في المبيان (47) أعلاه.

4.3. تدريس قواعد النص التحويلي

يُعتبر النص التحويلي ثالثَ المفصوص اللغوية، وموصفه في قلب
النص المعجمي بين مدخله الأصول التي تُشكّل قسم «المعجم الواقع»
ومدخله المروع المكوّن لقسم «المعجم المتوقع». أما دوره فيحصر في
توليد المدخل الفروع من أصولها. وذلك بإجراء معين من القواعد.
أولها قواعد اشتقاقية ذات طبيعة دلالية، يُحرّبها المكوّن الاشتقائي
لتفريع معنى لحق من آخر أصلي. وثانيها قواعد صرفية ذات طبيعة

(93) الآية 21 من سورة الحاقة.

صورية؛ يُحرّجها للمكوّن الصرقي لنقل قولة المدخل من بسية إلى أخرى. وعليه يكون محتوى لفص التحويلي مؤلفاً من قواعد المكوّن الاشتقائي التي تُتخذ من تشقيق كلمة المدخل موضوعاً للتطبيق، وقواعد المكوّن الصرقي التي تجعل من تُغيّر قولة المدخل مجالاً للتقنين.

وفي إطار نظرية اللسانيات النسبية التي تُوصّل الدلالة برهاناً في أكثر من موضع على علاقة التحكّم الجامعة بين المكوّنين الاشتقائي والصرقي. فأنشأ بلبيل قطعي أن كلّ ما يُحوّره المكوّن الاشتقائي يسمح به المكوّن الصرقي، وليس كلّ ما يُحوّره التصريف يُسمح به الاشتقائي. فمثل (كِين القوم، وكهذت الروح تزهق، وهلك الناس)، حمل سليمة صرفياً وتركيبياً، لكنّها لائحة اشتقاقياً، لأن قواعد الاشتقاق لا تسمح بتصريح «معنى التصريح»⁽⁹⁴⁾ من فعل ناقص (كان)، أو مساعد (كاذ) أو قاصر (هَلَك). بينما قواعد الصرف الصورية تُبني تلك الأفعال بناءً (بيع) وقيداً (هَرِم) بفرض النظر عن الدلالة لعدم دخولها في مجال اهتمام المكوّن الصرقي.

من جملة ما يلزم عن الفترتين السابقتين ضرورة المحافظة على علاقة التحكّم التي تجمع الصرف بالاشتقاق، وعدد يمكن أن تتعبّ الكثير من المشاكل اللاحقة عن تقليد مستمر، يتلخّص أولاً في فصل أحدهما عن الآخر فصلاً تاماً، كما يظهر بوضوح في مسائل التصريح على عويص التصريف⁽⁹⁵⁾، وكذلك في المباحث المعقودة لمعاني الصيغ.

(94) التصريح معي لحيي بشأ عن سبرح الفاعل لأحد الأعراس التدلويّة وتصريح الفعل للمفعول؛ كما في نحو «عليت الروم».

(95) للوقوف على غمادج من المسائل التي يصنعها الصرعيون لاختيار الطلاب وتمرينهم على عويص التصريف انظر المرد حيث يتناول في الجزء الأول من المنصوب مسائل التمارين، وابن حيي مسائل من عويص التصريف في الجزء الثالث من كتابه للنصف في شرح التصريف للماري.

وثانياً في الخلط التام بينهما، بحيث يُتحدث عن أحدهما أو عن موضوعاته باللغة الاصطلاحية الواضحة للآخر⁽⁹⁶⁾.

وللحفاظ على العلاقة الطبيعية القائمة بين مكوني النص التحويلي ينبغي أن يكون تعليلُ قواعده مبريداً للفهم بين قواعد المكون الاشتقاقي التي تُؤكِّدُ معنىً حقيقاً من معنى أصيل، وقواعد المكون الصرفي التي تشتمل مساهمةً للاشتقاق لضبط التغيرات التي تطرأ على هيئة القول وهي تتحول من صيغة إلى أخرى. وباعتصارٍ ينبغي التفيد في تلقين هذا الصرب من القواعد بالسؤال المركب التالي: أي المعاني الحقيقية يُشتق من أي المعاني الأصلية، وبواسطة أي الصيغ المسبوقة بأي القواعد الصرفية. وهذا للتوازي بين عملية الاشتقاق الدلالي وعملية التصريف المعنوي. ينبغي حفظه حتى يستقر في الأذهان أنه إذا طرأ تغيرٌ على أحد الطرفين أخذت مثله في الطرف للوازي.

1.4.3. اشتقاق المعاني وتصريف المعاني

تلقين القاعدة يعني تمرين الطالب على الإجراء المطرد لعملية وفق نهج واحد مهما تكرر إجرائها على عدد مشاه أو غير متناه من الموضوعات المتغيرة سياً، ولكل إجراء مطرد مفسرٌ عليّ؛ وهذا المفسر إما دلالي إذا كانت القاعدة اشتقاقية وإما صوتي إذا كانت القاعدة صرفية.

(96) أول ما يظهر الخلط بين الاشتقاق والتصريف في ترميمهما إذ قيل «التصريف لغة: التغليب من حالة إلى حالة... أما في اصطلاح النحاة فعال في النسخين هو علم يتعلق بية الكلمة، وما لحروفها من أصالة وزيادة، وصحة وإحلاله وشبه ذلك... والاشتقاق أصغر؛ وهو ردُّ لفظ إلى آخر لخاتمة في المعنى والحروف الأصلية». السيوطي، هم المراجع، ج 6، ص 228-230. ويكرر هذا الخلط في قول المرد في مبحث «الاشتقاق من الجائز اشتقاق فاعل من ألفاظ العدد»، انظر ص 181 في الجزء الثاني من المقتضب.

ويشعري تريبويًا أن ينهي تلقين قواعد العَصْرِ التحويلي بتكوين
 القدرة على إنجاز الإجراءات التالية: أولاً التنبؤ بالمعاني للحيقة التي
 يسمح للمعنى الأصيل باشتقاقها وما لا يسمح به. ثانياً التحقق من الصيغ
 الصهرية الموصوعة للعبارة عن المعاني للحيقة. ثالثاً التمكن من بناء
 الصيغة الصهرية الساء السليم بعد هُتَمِ مصنبرها. ولتحرير العبارة بأمثلة
 توصيفية نسوق التماذج التالية:

- [المطلب]: وهو محاولة أخذ موضوعي الفعل وحدان الحدث من
 الموضوع الآخر القادر عليه⁽⁹⁷⁾؛ ويُستعمل لهذا المعنى للصيغة
 التحويلية (استعمل) المركبة من الزوائد: (الهمزة والسبب والتاء)
 والأصول: (الفاء والعين واللام). سواء كانت هذه الأصول الثلاثة
 من صنف السليم، كما في (48 أ) أو من صنف الناقص (48 ب)،
 أو الأخوف (48 ج)، أو المثال (48 د)، أو المضعف (48 هـ).

(48) (أ) استثمرها فما نصرت.

استغلتها فما أخطأها.

استقدمته على غجل وقدم بعد أجل.

(ب) استدعته فدعا خصمي.

استنفته فسقى غيري.

استرصبته بالكبر ورصني بالقليل.

(ج) استغاثها فأعانت.

استرأدها فرأته.

استمالها فما ملأت.

(97) كل فعل تامّ فهو حدث يتطّلّع إلى موضوعين؛ أحدهما يكون سبباً في خروج
 الحدث من العلم إلى الوجود، وتجمعه به علاقة سببية التي تعمل فيه وظيفة
 الفاعل. ويكون الموضوع الآخر شاهداً على تحقق الحدث، وتجمعه بالعمل
 علاقة الطية التي تعمل فيه وظيفة المفعول.

استغاثته فأقالها.

(د) استوقفها فما وقفت.

استورثته مالا فأورثها علما.

استورها فما وزرت له.

(هـ) استرلها فضلل فما زلت.

استردّها المهر فما ردّته.

استطبّ مريض طيباً فما طبه⁽⁹⁸⁾.

للاعتناء أن كل فعل على وزن (استعمل) في مجموعات الجمل (48) فقد استجمع خصائص ثلاثة؛ الأولى اشتقاقية: كونه محولاً عن أصله المتعدي (نصر) أو المتعطي (أعطى) أو اللازم (قدم). الثانية مقولية: كونه فعلاً متعدياً يتطّلع إلى موضوعين وقد مثلاً منه. والثالثة دلالية: كونه فعلاً افتراقياً، إذ كلا موضوعيه قابل لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً، كما يظهر من جديد في مثل (استغاثت بكرّ عائلداً، واستغاثت عائلداً بكرّاً). وبانتفاء إحدى الخصائص الثلاثة؛ كأن لا يكون الفعل محولاً أصلاً أو كان محولاً عن فعل قاصر أو ليس متعدياً ولا افتراقياً⁽⁹⁹⁾، تحرّدت صيغة (استعمل) من معنى الطلب وتعاذت غيره عما يلي:

(98) من نماذج الأفعال أعلاه نذكر: استوحى، واستنطق، واستنهمته واستخبره، واستفسره، واسترشده، واستعملته، واستغناه، واستغمله، واستعمله، واستظمره، واستطقه، واسترجعه، واستلهمه، واستوظفه، واسترقه، واستفزه، واستفحه الباب، واستعاد به،

(99) الفصل المتعدي إما افتراقي إذا كان كلا موضوعيه قابلاً لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً، بحيث يتبادلان الوضوين في الجملة من غير أن يرب عن قول مقلوب، كما في نحو (نصر عائلداً بكرّاً) و(نصر بكرّاً عائلداً). وإما افتراقي إذا اختلف الفعل بدلالة الصحبة أحد موضوعيه فاعلاً والمختار الموضوع الآخر مفعولاً؛ حتى إذا تبادلوا الوضوين في الجملة كان القول مقلوباً، كما في نحو (حرق للسمار القوب، وحرق القوب للسمار)، (تهبّ الليل وتهبّ الليل).

- [السُّقْيُ]: وهو أن يتوخى الفاعل إحداث الفعل بالمفعول،
ويُستعمل له الصيغة الصرفية (استقى) بشرطين: الأول أن يكون
فعلها متعدياً بالتحويل عن فعل لازم، والثاني أن يكون الفعل
انحصرانياً، أي يوقعه أحد موضوعي الفعل بالآخر ولا يصح تبادل
للموقع، كما في مثل العبارات (49) للوالية.

(49) استخرج الطبيب الرخصة فخرحت.

استمال الصانع العازر فسال.

استبال الطبيب مُحققاً فما بال.

استبط الحفار النمط وبعد حين تبط.

استذغل الأعمى النمط في سم الإبرة فما ذغل⁽¹⁰⁰⁾.

ويبغى التنبيه هنا أن اللزم إذا كان جواباً لـ (استعمل) للتعدي،

كما في مثل (49) أعلاه، دل بصيغته (فعل) على معنى اللطوعة.

- [الحسبان]: وهو ما يفتقده الفاعل في الموضوع للفعول، ويتولد معنى

الحسبان باستعمال الصيغة الصرفية (استعمل) بشرط أن يكون فعلها

متعدياً بالتحويل عن فعل قاصر⁽¹⁰¹⁾. كما في العبارات التالية:

(50) استعظم الأب ابنه قبل أن يعظم.

استهتبت ما سهل واستهتلت ما صعب⁽¹⁰²⁾.

(100) من مخارج: استصدر قراراً، استبث غلة، استضج فاكهة. استصلح أرضاً،

استطر سحاباً، استلمع عيناً.

(101) الفصل الخامس حدث يتطوع إلى موضوعين، ويحل معه في الجملة للموضوع

الشاهد الذي يجمعه به علاقة العلية التي تعمل فيه وظيفة للمفعول وأكثر ما

يوصى صرياً بالصيغة البالية (فعل)، مثل خسر، خجل، ظرف، طرف، قبح،

كبر، صغر، عظم، شرف، خسر، سهل، صعب، حين...

(102) من مخارج: استخفه، واستقله، واستسمنه، واستعظمه، واستبحله،

واستقيحه، واستحسنه، واستصغره، واستحمله، واستشرفه، واستقله،

واستهانه، استهجنه، استقرمه، استكثمه، واستقله.

[الْتَحَوَّلُ]: وهو أن يصير الفاعل إلى مثل الاسم الذي أخذ منه فعله باستعمال الصيغة التحويلية (استعمل). من أمثلة ذلك:

(51) اسْتَرْجَلَتِ الْمَرْأَةُ وَمَا هِيَ بِرَجُلٍ.

اسْتَحْجَرَ التُّرَابُ وَمَا هُوَ بِحَجَرٍ.

اسْتَكَلَبَ الْقَطُ وَمَا هُوَ بِكَلْبٍ.

- [الْإِشْرَاقُ] وهو معنى الخلق يُستفاد من (استعمل) في مثل العبارة التالية:

(52) اسْتَوَظَّنَ الْمُسْتَعْمِرُ أَرْضَ الْغَيْرِ، فَاسْتَعَيْدَ بَعْضَ أَهْلِهَا، وَاسْتَأْخَرَ

الْبَعْضَ الْآخَرَ، وَاسْتَعْمَلَ عَوْنَهُمْ، وَاسْتَعْذَى الْوُطَيْيْنَ مِنْهُمْ.

ومن استعمالات الصيغة التحويلية (استعمل) أن تُؤلَّدَ معنى أصيلاً

من مثله المبني أصلاً على وزن (فعل)، بشرط تقارنهما الدلالي واتفاقهما

المقبولي فضلاً عن الاشتراك في الحروف الأصول، كما تكشف المقارنة

بين الفعلين في كل عبارة مما يلي:

(53) (أ) مَرَّ الْمَوْكِبُ وَاسْتَمَرَّ مُرُورُهَا يَوْماً كاملاً.

(ب) قَبِلْتُ الْمَدِيَّةَ وَاسْتَقْبَلْتُ صَاحِبَهَا.

(ج) أَطَاعَ الْإِمْنُ الْأَبَوَيْنِ فَاسْتَطَاعَ الْكَثِيرَ.

(د) مَا فَرَّتْ عَنْهُ يَوْلَدٌ وَلَا اسْتَفْرَّتْ لَهُ الْأَوْضَاعُ.

(هـ) قَامَ النَّاسُ لِلصَّلَاةِ فَمَا اسْتَقَامَتْ صُفُوفُهُمْ.

كما يُستعمل (استعمل) صيغة بناء؛ أي فعلها عَمَرُ محوّل عن أصل

سابق، كما في مثل (ما استقلت دولة ضعيفة استقلالاً تاماً)، ويُستعمل

بديلاً من (فعل)، بحيث يتبادل المعلان للوقع من غير أن يحدث تغيير في

دلالة الجملة. كما يتبين من العبارات (53) التالية:

(54) (أ) حِينَ أَهَاقَ الطَّيِّبُ مِنَ النَّوْمِ اسْتَفَاقَ الْمَرِيضُ مِنَ النَّبَحِ.

(ب) يَقِظُ الْكِبَارُ صَحراً، ثُمَّ اسْتَقِظَ الصَّغَارُ صَبَاحاً.

(ج) لا يُرَاحُ كَيْبٌ إِلَى شَيْءٍ وَلَا يَسْتَرِيحُ إِلَى إِنْسَانٍ.

(د) مَنْ عَنِيَ عَنِ إِنْسَانٍ اسْتَعْنَى عَنْ مَالِهِ.

يُستخلص من كثرة المعاني اللغوية التي تقترن بمثال (استعمل) أن بعضها يضبط بحسب عليّ إذ يتناول باطراد عدداً كبيراً من المداخل المعجمية؛ كمعاني [الطالب]، و[السعي]، و[الحسيان]، و[التحول]، وهذا السبب ينبغي تدريسها ضمن قواعد الفصح التحويلي. أما سواها مما يتقيد بصوابات عربية تخص معدة أو يصحّ معرّفات فيسعي تلقينه ضمن المعجم المعجمي.

وتسري خلاصة (استعمل) على باقي الصيغ التحويلية التي تُستعمل في اللغة العربية لاشتقاق بعض الأعمال من بعض؛ وهي (فعل، وفاعل، وتفاعل، وانفعل، وانفعل، وأفعل، وفعل، وتفعّل، وفعل الموقلة عن فاعل)، وسوف يعود بحول الله وقوته إلى معالجة كل الصيغ التحويلية المسروقة أعلاه متتبعين نفس الطريقة في تحديد المعاني الاشتقاقية وصبط المباني الصرفية، حتى إذا أتينا عليها جميعاً انتقلنا إلى كمية تدريسها بعد ترسيخ اللغة الواضحة، بل يكون بحمل الطالب على أن يُجرّد بنمسه القواعد المستخدمة في بناء نصّ الدرس والمستهدمة بالتفريق.

خلاصة

لا شك في إن تعلّيم اللغات لغير أصحابها، كالعربية للناطقين بغيرها، لطرح العديد من المشاكل المتناسكة، بحيث لا يحلّي بعضها ويحلّ في استقلال عن الباقي. وفي مركزها يقع الهاج اللغوي بوصفه مسبقاً تسريبياً يشكّل من مادة تعليمية لغوية وثقافية مبرجة في صورة متوالية حسائية من أجل تدريسها وفق منهجية مضبوطة وبوسائل تقنية

مُساعدته في ظرف زمني محدّد يتقصّى باكتساب الطلاب المستهدفين
القدرة على التواصل باللغة العربية في ثقافتها.

وإنّ التعلّوات في إحكام بنية المنهاج اللغوي ليرتبط من جهة أولى
بمستويات العُدّة المعرفية والمهنية للمتعلمين صناع المصالح
التربوية، وعليه لا مندوحة من تناول عُدّة هؤلاء بالتحليل. كما يُؤثر
من جهة ثانية على درجة تفاعل المدرّس مُطبّق المنهاج ودرجة تقبّل
الطلاب لمحتوى المنهاج وعمل المدرّس معاً.

عُدّة المرمّج تحلّ إجمالاً إلى كفاءات معرفية تصمّم مادة لغوية
واديواناً ثقافياً، وإلى خبرة مهنية تتركّب من طرائق التدريس والوسائل
التقنية المساعدة. فهي المادة اللغويّة يتميّز على المرمّج إتقان العربية
استعمالاً ووصفاً فضلاً عن الإلمام بأوليات اللسانيات. أما الديوان
الثقافي للغة فمحمول في معجمها المقسم في العربية إلى معجم حامل
لحضارة القرآن، ومعجم حامل لمهنية وطنية أو إقليمية، ومعجم أساس
التواصل اليومي في مختلف القطاعات. ويحتاج المرمّج إلى خبرة مهنية
عالية فيتأتى له أن يصوغ المحتوى المعرفي المستهدف في قالب تربوي
فُعّال، يتألف من طريقة التدريس والتقنيات التربوية المساعدة على
تعميم التصورات وتثبيت المكتسبات والتعرُّث على استعمالها.

يكون للمنهاج اللغوي للمردود الجيد مدرّس مهياً للمهنة فطرّة،
متعلّق بقيم الثقافة التي يُلقّنها، متروك بما يلزم من الكفاءات المعرفية
بفهمها اللغوي والثقافي فضلاً عن الخبرة المهنية، ومنها التمرُّث على
تطبيق المنهاج المسند إليه. ويتصاغر الصفات الأربعة؛ النظرية والخلفية
والمعرفية والمهنية تزداد درجة التفاعل مع المنهاج ويرتفع مردوده. وفي
الخبرة المهنية لا بد من كفاءة إضافية تُمكن المدرّس، وهو يُعلّم العربية
للناطقين بغيرها، من أن يُفهّم بغير اللغة ما يُفهّمه غيره باللغة.

ويُعرض في المنهاج المُحكّم والمدرّس الماهر أن يُلقي لدى الطالب
المستهدف القبول الحسن. ومن أهم ما يرفع قابلية الطالب عوامل
ثلاثة: أولاً استجابة مضمون المنهاج لحاجات الطلاب وأغراضهم
الخاصة. ثانياً مواءمة مستوى المنهاج اللغوي لمستوى النصح الذهني
لدى الطالب والدرجة ونوعية الثقافة. ثالثاً استغلال عصر التشويق
لتنعيم مما في عملية التعليم من التكليف، وللتحبيب في مواصلة
التقريب الذاتي. ويتصافر العوامل الثلاثة يُفادى الاسترخاء الذهني الذي
يؤثر سلباً على التعليم عموماً.

ومع هذه التلميح عن غُدة المرمج، ومؤهل المدرّس، وقابلية الطالب
المصنّات في العرص نقنصب الآن قولاً في بنية المنهاج اللغوي. علماً
أن لكلّ منهاج ترووي بنية ووظيفة. أما وظيفة المنهاج الذي نعبها ببنية
الآن فنحصر في إكساب الماطي بعب العربية القدرة على أن يتواصل
بعبه اللغة، بحيث يعبو عب نفاذ للمهاج من أهل لسان حضارة القرآن
بعض النظر عن وطن الإقامة.

وما له تلك الوظيفة منقوّم البية من مكوّنين اثنين: أولهما تلقين
يُعيد في تحصيل شيء كان مفقوداً، ويتعرّج إلى تعليم من المدرّس
لطالب وتعلّم بين الطالب ونفسه. وثانيهما تدريب ينفع في تكوين
المادة على إجادة استعمال المستحصل، ويشعب بدوره إلى التمرين
على التوظيف المباشر للمحترن وإلى التمرّن على التصرف الشخصي في
المكتسب.

ولا يُهمَل شيء من المكوّنين في كلّ حوس غاية إنشاء القدرة
التواصلية السي محصل لصاحبها بامتلاك رُكنيّها: (أ) سبق من القواعد
المحصورة العبد والمورعة على الفصوص اللغوية الأربعة. (ب) رصيد من
المفردات المحمسية للتمرّج إلى معجم أساس ومعاجم قطاعية خاصة

ومعجم حصاري. وحتى كل درس قاعدة فصيحة أو أكثر، ومن من المقردات المتقاة وفق أعراض خاصة.

فتعريف حاسة السمع وترويض جهاز النطق يتولاهما الفصل
الصعي، وبه يفصح قول الناطق بغير العربية. وبالمصوص المعوية
الباقية؛ المعجمي والتحويلي والتركيبي، يمهز الطالب في المحدث
والتميز الكتابي قبل كلامه حالياً من الآفات التي تعرض له.

ولا بأس من الإشارة إلى أن تدريس القواعد المعوية صار يحصل
للإنسانيات العربية الحديثة قابلاً لدرجة تربوية اقتصادية؛ إذ أصبح
بالإمكان أن يُدرس في بضع ساعات ما كان يُعلم في عدة شهور. كما
تبين كيف يكون التلقين بامراً لمعجم اللغة ومختلف فروعها، فلا
يُتمثل بلغة إلى اكتساب لغة أخرى؛ سواء كانت لغة محوية واصفة
كاللغة الاصطلاحية التي يستعملها المعويون المتقدمون أو المعاصرون، أو
كانت لغة محلية يتواصل بها الطلاب المستهزون.

القسم الثاني

من قضايا اللسانيات التربوية

مقدمة

يوضح الصواب في القرار التربوي المتعلق بتعليم اللغة العربية أهم إشكالات الحقل اللغوي المركب من اللسانيات والتربويات. فاهتداء المتخصص في العلوم التربوية إلى كيف يكون بناء درس في العربية، وكيف يكون إنجازه في الفصل يهدف تكوين الملكة اللغوية في أذهان الطلاب بأقل جهد وفي أقصر وقت، متعلق أولاً بجواب اللسانيات النفسية عن كيف يشتغل الدماغ البشري وهو يكتسب اللغة ويحورها من الملكات الاصطناعية الموصوفة بالاختيار، وثانياً بنتائج اللسانيات الوصفية وهي ثبني نموذجاً نحويّاً يطابق نمط العربية بنية ووظيفة، وثالثاً بملاحظات اللسانيات الاجتماعية التي تجعل من ثقافة المجتمع المدونة في لغته موضوعاً للدراسة. ويمسك الجسور بين علوم اللسان وعلوم التربية بشأ حقل اللسانيات التربوية المتعدّد التخصصات، وينتهي، فضلاً عن تجاوز التقليد المترسخ في تأليف المراجع اللغوية منذ قرون، بإمكان العودة على صواب الاختيارات التربوية⁽¹⁾. منها المفاصلة بين الطريقتين التعليميتين الآتيتين، ثم اختيار الأورد منها معيار الانسجام الداخلي مع سائر الحفول المعرفية الأعمى. إما الطريقة التشيطرية؛ وهذه ستأخذها المرحلية الطبقية المؤسسة لنظرية اللسانيات الكلية، وقولها الحول؛ إذ تتخذ منه أسلوباً لتحريض المعارف الطبقية المنسوجة خلفة في خلايا العضو المعني في دماغ كل

(1) لترسخ في موضوع الاسترشاد التربوي بنائج البحث اللساني انظر كتاب: Moshé Saretz (2008), Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée, les Presses De L'université Laval, Canada.

تلميذ، ووسيلة لتركيب هذه المعارف الوراثية في طريقة استدلالية لاستنباط معارف صحيحة.

وإما الطريقة التلقينية؛ وهي تستند إلى العرصية الكسبية التي تؤسس نظرية اللسانيات السببية، وتتقوم من اللقائنة، إذ تجعل من التعليم وسيلة لتمكين خلايا العصور الذهني للهيأة خلقة لتشكّل بنية ما يحل فيه من إحرار المعارف الجزئية والعلوم الضرورية. كما تتعد من التعلم أسلوباً لحمل التلاميذ عن طريق الحوار للموجه على تركيب التحرير في طريقة استدلالية من أجل استنباط معارف كسبية.

ومع اتلاف الطريقتين التحليلية والتلقينية في عنصر الاكتشاف وتنمية القدرة على الاستنباط إلا أنه في الأول عام يتناول المعارف الطبيعية والفضمية معاً، وفي الثانية خاص بالمعارف الكسبية.

وبفضل اللسانيات التربوية يمكن المفاضلة أيضاً بين طريقتين لتكوين مهارة الكتابة؛ الطريقة التحليلية التي تتخذ من العبارة موضوعاً للتحليل إلى أن تنتهي إلى الحرف، وهي المتمددة في المنهاج السمعي البصري «من الخليل إلى الخليل إلى الخليل». والطريقة التركيبية التي تبتدئ بتلقين الحرف الواحد في مختلف أوضاعه، لتشتت بتركيبه في مفردات، وتركيب للمفردات في العبارة، وقد سار عليها أكثر من كتاب⁽²⁾.

وداخل هذا الحقل اللساني التربوي يستطيع البيداغوجي أن يهتدي إلى القرار الصواب إذا امتشكك طريقة التمرس، فتردد بين التوسل بالذمة إليها، وبين التقرب إليها بوصف النجاة لها. فهي الأول يكون اكتساب الذمة ببلقها ومن خلال استعمالها، كما هو الحال في المجتمع، وفي الثاني تكون معرفة نحو النجاة وصلة إلى اللغة، وهو واقع اصطفاي.

(2) انظر مثلاً كتاب طليسر في تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية الإسلامية في المهجر، للدكتور عزيز الحسني والأستاذ عبد الله بناني.

إنَّ التحديد التربوي الدقيق للمفهوم من المهارة اللغوية مرهونٌ
بالتصور اللساني للفصص اللغوي الذي ينتهي تدريس محتواه بتكوين
المهارة للمهذفة. بل قد لا يسلم في هذا الباب قرارٌ لليلطعوجي إذا لم
يكشف له بأيّ الفصوص يتأتى تكوين أيّ للمهارات. لكن استرفاد
العود من نظرية اللسانيات النصية مثلاً يفيد في أن تكوين مهارة السمع
والسطق متعلق بتلقين محتوى الفصل النصي كما يصمم الغالب اللساني
المختصر في دراسته، وأن تدريس قواعد الفصل التحويلي يُعجّل بتكوين
المهارة اللغوية الضرورية لتكوين مهارة للتأقفة والمحادثة، وأن هذه
المهارة يمكن حصرها في أحد الأعراس الخاصة، ويتحقق ذلك بتلقين
أحد الأصناف التي يترع إليها الفصل المعجمي. وكذلك يستمر الربط
في الباقي، ويتأكد في كل مرة تعلق التربويات باللسانيات لتركيباً معاً
حقلاً معرفياً متعدد التخصصات.

ويتحقق هذا الربط مجدداً فيما يشترطه البيداغوجي من صفات
تربوية في شخصية المدرس، إذ يلجأ حينئذ إلى الديوان الثقافي للغة، كما
نصفه اللسانيات الاجتماعية، فيستقي منه مجموع الخصال الواجب
توافرها في المدرس الذي يعلم نسق العربية ويربي النشء بالقيم
المحصارية المدونة في معجم هذه اللغة. وعندئذ يتحقق الاستحسان
سظروب بين شخصية المربي القدوة وبين الديوان الثقافي للغة.

الفصل الأول

نظريات الاكتساب وطرائق تعليم اللغات

مقدمة

كلما طُرِحَ اكتساب اللغة للبحث انتدح عددٌ من الإشكالات المترابطة بصورة لا تقبل الفصل. في المقدمة يتبادر إلى الذهن سؤال حول العُدة المعرفية التي ترود بها الإنسان فاستطاع أن يُنشئ اللغة وأن يكتسبها خَلْقَه. وإذا انكشفت تلك العدة المعرفية فما الطريقة أو الطرائق التي تنهجها إبان الاكتساب؟ وهذا التساؤل يصح إذا كان سلوك هذه العدة منتظماً، وبأن في كل مرة على ناحية واحدة، ولا يتعلّق أبداً حتى زالت عنه كل مظاهر المشوائية أو الاعتباطية. أما الإشكال الثالث فيهم طبيعة اللغة باعتبارها موضوعاً مستقلاً يميز خصائصه ليست لغيرها من الموضوعات الوجودية. وكأنا في المسألة الأخيرة يهيم أن نتصور معنى اللغة تصوّراً واضحاً، كما هينا في الأولى أن نتعلّل موضوع ماهية العدة المعرفية، وعنده يمكن أن نتلصّس على أي وجه يكون عملها وهي نكسب.

أما ترابط الإشكالات الثلاث فمن طريق التلازم؛ بمعنى أن النتائج المستخلصة من تناول ماهية العدة المعرفية بالدراسة والتحليل يلزم بالضرورة المنطقية أن تكون موافقة، من جهة أولى، للوصف المقدم

لسلوكلها للتتظلم إبان الاكتساب، ومن جهة ثانية لطبيعة اللعبة باعتبارها موضوعاً للاكتساب. وبعبارة موجزة إن ما ثبت في أحد الإشكالات الثلاث يمرى بالضرورة في الباقي.

فإذا صحّ تقسيم العدة المعرفية إلى: (1) ملكات ذهنية لا تنص خصائص الموضوعات الجزئية و(2) ملكات عقلية لتحديد الكليات واستنباط العلم بالمجهولات يلزم أن تتفرّع طريقة الاكتساب الموصوفة من لىد المهتمون إلى (1) فرع مراسى أو تجريبي يشط فيه قسم الملكات الذهنية من العدة المعرفية، وإلى (2) فرع استنباطي يشط فيه قسم الملكات العقلية وهى تجرّد الكليات؛ أي الخصائص المشتركة بين عدد غير مناه من الموضوعات الجزئية، أو تمتيط العلم بالمجهولات التى لم تقتصرها مراسى الملكات. وهذا التقسيم يجب أن يتكرر في اللعبة؛ كأن يوجد فيها: (1) قسم أول يقتصر مراسياً لا غيراً، وبالقوى الحسية ليس إلا. و(2) قسم ثان يكتسب استنباطاً بتشغيل القوى العقلية. وبعد أن طرحا الإشكالات الثلاث وبما ترابطها يتجسّس المرور إلى التناول الموجز لكل واحد منها.

1. العدة المعرفية بين الطّبعين والكسبيين

يستعمل العدة المعرفية للدلالة على ما في الدماغ البشرى من أجهزة عصبية مهتأة خلقةً لتحصيل المعارف واستنباط العلوم. وهذه العدة كانت محطّ اهتمام من لىد النظار منذ القدم، وما زالت موضوع بحث إلى وقتنا الراى؛ فقد تناولها العلامفة قديماً ضمن علم النفس الطبيعي، ومن هؤلاء ابن سينا في كتاب النفس وفي الكثير من أعماله المنطقية. وهى الآن موضوع اهتمام اللسانيات النفسية وقلعة العدة وخاصة في النظرية اللسانية التى أسسها اللغوى الأمريكى تمام شومسكى في منتصف القرن الماضى.

بسل إن صاحب هذه النظرية اللسانية سعى إلى بناء نموذج لعوي هدفه المباشر الكشف عن التركيب البيوي للعقل البشري، وقد برز هذا السعي الخارج عن نطاق تخصصه بعجز البيولوجيا العصبية عن الكشف عن بنية الدماغ. وفصوراً هذه الحقول في الوصول إلى معرفة الدماغ والتحقق من مكوناته سمح بإنشاء علم النفس المعرفي الذي يجمع بين المقاربة البيولوجيا والنماذج الفلسفية وتوسيع النماذج المصورية من أجل الوصول إلى تحديد ماهية العدة المعرفية.

ويُجمع كل من تناول العدة المعرفية بأي منهج من الدراسة والتحليل على أن سبب فشل كل المحاولات الرامية إلى تحديد ماهيتها ووصف تركيبها البيوي يعود إلى انتماءات بنية ووظيفة العضو الدماغية للملاحظة المباشرة أو الانعكاسية بواسطة الأجهزة الآلية المتخصصة. وبما أن هذه العدة غير محاصصة للملاحظة المبسطة بالمنهج التحريبي المنقضي إلى وصف مطابق لحقيقتها لم يبق أمام الباحثين على اختلاف حقولهم المعرفية وتخصصاتهم الدقيقة سوى طريق التأمل وانتهاج الافتراضات المصنّعة إلى تصورات نظرية متغايرة.

1.1. الفرضية الطبيعية وطريقة التنشيط التربوية

يشير من عنوان هذا البحث أن هناك تلازماً بين العصبية الطبيعية المؤسسة للعديد من النظريات المعرفية وبين طريقة التنشيط المستخدمة إلى عهد قريب في الكثير من المؤسسات التربوية في معظم بلدان العالم. وبسطق الطنعيون على اختلاف حقولهم المعرفية من فرضية عمل نعيد أن الخلايا العصبية للأعضاء النخاعية عبارة عن علوم أولية مُرمجة في بنيةها، وأن العضو النخاعي مَرَوِّدٌ بهذه العلوم الغريزية المطبوعة في خلاياه حلقية؛ ومن ثمة فهي لا تُلقَن، ولا تُكتسب، وإنما تنتقل من

الخلف إلى السطح مورثات بيولوجية انتقال سائر السحايا الوراثية؛
كلون البشرة والعين وتعممة الشعر وجعلته وهلم جرا.
يقن الطبيعون أن الخلايا العصبية المكوّنة لأعضاء الدماغ البشري
حسّاء من الأوليات المعرفية؛ من قبيل «الأشياء المساوية لشيء واحد
متساوية»، و«الجزء أقل من الكل»، و«الشيء الواحد لا يكون في
مكانيين في آن واحد»، ونحو هذا مما يقل أو يكثر⁽³⁾. وهذه الأوليات
يعتبرها الطبيعي الباحث في الأنساق المعرفية الصورية كالرياضيات ذات
طبيعة منطقية، ويعتبرها نظيره المهتم بالأنساق الرمزية كاللغة ذات طبيعة
لسانية⁽⁴⁾.

وكلاهما يعتقد أن تلك المعارف الأولية تكون خلال الشهور الأولى
من ولادة الطفل في حالة كمن، وأن انبعاثها في ذات الخلية العصبية
التي تحملها فيحصل الشعور بها أو إدراكها بتعلّق باجتماع شرطين:
أولهما: يخصّ نمو المصو الذهني ونصته البيولوجي؛ يظهر ذلك
في أن الوليد لا يشرع في المشي إلا بعد اشتداد الأعضاء العصبية المكيفة
بإنجاز هذه الحركة، كما أنه لا يأخذ في إدراك ما في ذهنه من علوم
أولية إذا لم تصبح الأعضاء العصبية التي تحمل في خلاياها تلك العلوم.
ثانيهما: يتمثل في انتظام الدفن البشري والعالم الخارجي بواسطة
علاقة المصاحبة الضرورية لأن تُحرّص موضوعات العالم الخارجي
حزّان المعارف، وتقدّح ما فيه من العلوم الطبيعية فيحصل الفرد شاعراً
بوجودها في دماغه ومدركاً للقدرة المعرفية التي تكوّنت لديه بانبعاث
ملك للمعلومة في ذهنه منه.

(3) للتوسع في الموضوع انظر القسم الأول من كتاب محمد الأوراعي، اكتساب
اللغة في الفكر العربي القديم.

(4) انظر حوار بياجي وشومسكي وأبعاهما الذي جمعه بيانيي وشره في كتاب
نظريات اللغة ونظريات الاكتساب.

ويحتمس للتبنيه هنا أن علاقة المصاحبة بين الكونين الخارجي واللهي يحصر مفعولها في تحريض موضوعات الكون الأول للمعارف الكامنة في الكون الثاني، وليست كعلاقة التعلية لدى الكسبيين الضرورية لانتقال نظام الكون الخارجي وحلول مسحة منه في ذهن الفرد⁽⁵⁾، فهو وصف صاحبه بكونه عارفاً وعالمًا.

وعندما يتساءل الطَّبَّيُّون عن أصل تلك المعارف السَّخَّية المسوَّجة تخلف في الخلايا العصبية للأعضاء الدماغية فلم يتبنون جميعاً، على اختلاف توجهاتهم ومشاربهم الفكرية، النظرية الداروينية إطلاقاً، ويتخلون من قولهم «من الأميَّا إلى أبشتاي» مبدأً، ويحدد هذا للبدا أن الأنساق المعرفية (كالرياضيات في أقصى صورها للتطورة كما وظَّنها أبشتاين عند ابتكار نظريته النسبية)، تعود في صورتها الأولية إلى الأميَّا أصل الإنسان حسب رعمهم. والعرض من تبني هذا المبدأ هو إفشاء الألوهية من تفسير ما يجري في الكون، والتركيز على الباسوتية؛ لاعتقادهم الجليل أن لا كائن بعد الإنسان المتحضر يستحق شيئاً من صفات الألوهية⁽⁶⁾.

أما عن وظيفة هذه المعارف السَّخَّية الأولية فيجب الطَّبَّيُّون بأن لها دوراً حاسماً أولاً في تنظيم العالم الخارجي لو الكون الوجودي

(5) عن علاقة التعلية القائمة بين العالم الخارجي والذهن البشري يتحدث الفيزيائي في موضوع رتبة الألفاظ من مراتب الوجود بقوله: «أعلم أن للراتب فيما نفصله أربعة، واللفظ في الرتبة الثالثة: فإن للشيء وجوداً في الأعيان، ثم في الأدهان، ثم في الألفاظ ثم في الكتابة. فالكتابة دالة على اللفظ، واللفظ دال على المعنى الذي في النفس، والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان، معيار العلم، 75. وللراتب الأربعة التي يكون للشيء الواحد سبق أن يراها ليس سبباً في الكثير من كيه للتطبيق والتعسية، كما رددنا أغلب المفكرين العرب في أعمالهم على اختلاف حقولها المعرفية.

(6) في الموضوع راجع جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، الترجمة الفرنسية، عيد المتعم الحي، الطبعة الأولى 1964.

العاكس لانظام عقل الإنسان للسقط عليه، وثانياً تنظم للمعرفة التحريية المتعلقة بموضوعات الوجودي، إذ هي؛ كما في مثل أعلامون، بمثابة الصورة للتكوة عن العد الآبق في دهر مولاه، لأنه بدوها لا يستطيع أن يهدي إليه إذا خرج يبحث عنه. وثالثاً بواسطة تلك الأوليات يقوى الإنسان على تكوين تخلق الأساق التي تحيره عن سائر الكائنات الحيوانية؛ فمفضل للمعارف الطبيعية؛ كما تتمثل في «مبادئ النحو الكلي» يستطيع الفرد، عند اتصاله بمحيطه اللغوي، من تكوين مسق من القواعد المستعملة لترتيب العبارة اللغوية وفهم دلالتها⁽⁷⁾. وبذلك المعارف؛ كما تمثل في «المحولات الأوتل» أو في «البداهيات المطلقة»، يتمكن الفرد من بناء مسق من القواعد البرهانية المستعملة لاقتباس المعرفة، واستحصال العلم بمجهولات مطلوبة.

من جملة ما يلزم عن نظرية الطميين في الميدان التربوي خاصة أن هؤلاء لم يستطيعوا أن يصعروا لعملية التعليم والتعلم طريقة مصبوة⁽⁸⁾. فانتقال الطفل من طور المعجز عن استعمال اللغة إلى طور القدرة على التواصل بما لا يحتاج إلى أكثر من أمرين: أولاً نحو المعصو الذهني الحامل في مسيج خلاياه لمبادئ النحو الكلي؛ وهو المعصو المعروف عندهم بالملكة اللغوية. وثانياً اتصال الطفل بالمحيط اللغوي من أجل نشيط تلك المبادئ وتثقيفها هيبي الفرد في نفسه نسقاً من القواعد اللغوية المستعملة في وسطه اللغوي.

وبناءً على التصور الطبيعي المذكور فإن دور المدرس يجب تربوياً أن يقتصر في الفصل على دفع التلاميذ وحتم لإثارة ما في أذهانهم من

(7) للتوسع في الموضوع راجع الفصل السابع la biolinguistique et la capacité humaine في ص 305 من كتاب شومسكي le langage et la pensée.

(8) راجع مبحث المعارف الطبيعية في ص 201 من كتاب جيرولد كاتس، فلسفة اللغة الذي نشره بالفرنسية بباريس سنة 1966 في باريس.

للمعارف الطبعية المتقلة إليهم من السلف غير أمشاج الأبرص، وبذلك يتأتى لهم أن يستنبطوا جميع المعلومات المتعلقة بموضوع الدرس. فالمدرّس إذن ليس سوى مشطّ لخزان العلوم للطبوعة حلقة في أدهان التلاميذ، وموجه لهم حتى ينتهوا بأنفسهم إلى استنباط ما في الدرس من معلومات تتعلق بموضوعه.

ومن أهم خصائص هذه الطريقة التشيطية التقيد الكلي بمبدأ التعلم القاصي بأن يكون التلميذ معلّم نفسه. ولإرضاء هذا المبدأ لا مدوحة من اعتماد الطريقة الحوارية أسلوباً للتدريس، ولئتمر الحوار التربوي ويُحقّق نتائجَه المرجوة ينعينُ على المدرس أولاً أن ينفّر طرّح الإشكال في الدرس ويُتقن صياغته، وثانياً أن يحدّق توظيف السؤال الدقيق الذي يُوجّه التلميذ الوجهة المستهدفة ويُساعد على الاهتمام إلى التبيحة المنتظرة، وثالثاً أن يحرص طيلة الحصة على إشراك المتعلمين في بناء الدرس، وتحسيس كلّ طالب بمسؤولية الإسهام في إيجاد المعلومة الواردة.

ويتضفّر ما ذكر من أصول الطريقة التشيطية يُصبح التلميذ فاعلاً تربوياً، ويعتمد كلياً على نظيره المفضل المتقبّل في درس يعتمد أسلوبَ المحاضرة ويرتكز على تلقين المعرفة. ففي هذا النمط الأخير ينقلب المعلّم إلى مصدر للمعلومات المتلاحقة، ويحوّل التعلّم إلى متقبّل لها بالتسوية، ويجتهد في حفظها بالذكر. وعند المقارنة بين الطريقة الإلقائية القائمة على تلقين المعرفة وبين مقابليتها التشيطية المرتكزة على مبدأ التعلم الذاتي يبدو أن هذه الأخيرة أنجح تربوياً وأقيد في التكوين، وهي أفصل من مثليها الإلقائية ذات الطابع التلقيني، لكنها دون الطريقة الكسبية التي تجمع بين التعليم الذي يحتاج فيه الطالب إلى المدرّس وبين التعلم الذاتي بحيث ينقلب التلميذ إلى معلّم نفسه.

نخلص مما سبق إلى أن عدد الطرائق التربوية يمكن حصرها في

ثلاث:

1. الطريقة التثقيفية التي تستند إلى الفرضية الطبيعية، وتقوم على مبدأ التعلم الذاتي، فيكون المربي منشطاً لخزان المعارف الكامنة في ذهن المتعلم.
2. الطريقة التلقينية لا تستند إلى فرضية عمل مما يؤسس نظريته كسبية، قاعدتها الإلقاء بحيث يتحول المربي إلى مصدر للمعرفة والطلاب إلى متقبل وحفاظ لها.
3. الطريقة التعليمية سندها الفرضية الكسبية، ومهناها دو شقين؛ أولهما عبارة عن قواعد استقرائية، وقواعد الشق الثاني استنباطية، كما سيتضح في البحث الموالي.

2.1. الفرضية الكسبية والطريقة التعليمية

تعتبر الفرضية الكسبية قاعدةً لعكس كل من نظر في العلة المعرفة فانتهى به للتأمل إلى تصور خلايا الجهاز العصبي في الدماغ البشري ذات تركيب بيوي، تنهياً به لأن تشكل بما يحل فيها من خصائص الموضوعات في الكسبون الخارجي، فتصبح عارفة بما استقر في ذاتها، وقادرة على أن تستنبط منها علومًا مكتسبة.

وقد يما في بحوث سابقة انصواء كل للعكرين العرب قديماً إلى التيار الكسبي وكذلك حال المراسيين من الفلاسفة والمفكرين العرب حديثاً⁽⁹⁾. أما إجماع المفكرين العرب على أن العلوم الأولية حاصلة في

(9) انظر القسم الأول من كتاب محمد الأوراعي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الرباط 1990. وكذلك صهيج المعرفة العميقة في النظريات اللسانية، ضمن كتاب العلم: المحلية والكومية، من منشورات كلية الآداب، الرباط 2002.

المقول من علاج حلقاً⁽¹⁰⁾، ولا تتبع فيها منها خلافاً للطبيين من العربيين القسعاء والمحدثين، فيسند إلى قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَعَزُّ حَكْمًا مِنْ يُعْطُونَ أُمَّهُاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَحَقَّ لَكُمْ السَّمْعُ وَالْأَبْصَارُ وَالْأَفْئِدَةُ نَعُكُمُ تَشْكُرُونَ﴾. والعدة المعرفية وفق التوجه الكبسي جهلاً عصبي مبدؤه للكليات الذهنية للبرجعة في الأعضاء الدماغية ومتهله الخواص الخارجية للهياة حلقاً لوظائف مضبوطة. القسم الأول يتكفل بالإدراك وحفظ المدركات، والثاني مهمته التحسس على بية العالم الخارجي وتأدية ما يقع منه عليه إلى الأعضاء المركزية. وبعبارة ابن سينا فإن الإنسان قد أوتي قوة حسية ترسم فيها صور الأمور الخارجية، وتؤدي عنها إلى الحس فترسم فيها لرسماً ثانياً ثابتاً، وإن عابت عن الحس... فلا أمور وجود في الأعيان ووجود في النفس يكون آثاراً في النفس⁽¹¹⁾.

وهذه الآثار النفسية أو الذهنية هي المعرفة المتكوّنة بشرط انتظام الكونين الخارجي والذهني بعلاقة التعدية. علاقة تقضي بأن يكون لكل موضوع في مجموعة الانطلاق التي هي الكون الخارجي مثال في مجموعة الوصول التي هي الكون الذهني. وبما أن موضوعات الكون الخارجي متعاقبة، تبعاً للكسبين ومنظمة على وجه كلي خلافاً للطبيين، فإن

(10) يقول ابن سينا في الموضوع: «المعقولات إنما تحصل فيها من علاج لا من تلقاء، كتاب التعليقات، ص 102. من نفس المعنى يمر في موضع آخر بقوله في العدة المعرفية: «تكون هذه القوة في بدء وجودها عارية عن صور المعقولات، ونسب عندئذ بذلك الاعتبار حلقاً هيولانياً، ثم تحصل فيها صور المعقولات الأولية، وهي معان متحققة من غير قياس وتعلم واكتساب، وتسمى بنهاية العقول وأراء عامة وعلوم أولية عريضة، وهي مثل العلم بأن الكل أعظم من الجزء، وأن الجسم الواحد لا يشغل مكانين في آن واحد، ولا يكن كله أسود وأبيض معاً وموجوداً ومعتوماً. ويهيأ بهذه القوة لاكتساب المعقولات الثواني»، رسالة في الكلام على النعس الناطقة، ص 5.

(11) ابن سينا كتاب المعارف، ص 1، المكتبة العربية، القاهرة 1974.

للتحول المعنوي لأحد تلك الموضوعات في الدهن هو متحول بالقوة
لساثرها، ويجدها من بحث عنها أكثر.

من غير الدخول في تفاصيل التشريح الوظيفي الذي يُقدمه
أصحاب الفرضية الكمية للجهاز العصبي⁽¹²⁾ فإن هلك إجماعاً حتى
من عصومهم للطبعين على انفراد الكسبيين بإقامة منهجية مصبوبة
لتكوين المعرفة البشرية. وهذه المنهجية ذات شقين حيث يتبدى الثاني
الذي يضم قواعد الاستنباط البرهانية بمنتهى الشق الأول الذي يضم
قواعد الاستقراء الاستدلالية⁽¹³⁾.

وهذه القواعد المعرفية من انعكاسات الانتظامات التي تعقل
الموضوعات الكونية، وقد صاغ منها ابن سينا قديماً ما عبر عنه بقوله:
«الشيء إذا وقع التصديق به كان تصديقاً بالقوة لشيء آخر، فهو إما
ملزوم، وإما معاند، وإما كلي فرفه، أو جزئي نعمته أو جزئي معه»⁽¹⁴⁾.
ثم فصل القول في كل قاعدة، وصاغها صياغة المنطقيين في أعماله المنطقية،
كما في الإشارات والتبسيطات، ويمكن بدورنا أن نقدمها من جديد
موضحةً بأمثلة لغوية نبيها ونقرها من الأدهان وذلك على النحو التالي:
- أولاً: الملازمة⁽¹⁵⁾؛ تفيد هذه القاعدة أن «المرور إذا علم بالعمل

(12) راجع القسم الأول من معرفة المعرفة والتعلم من كتاب الأورامي، اكتسب ثمة
في الفكر العربي القديم. وكذلك الفصل السادس من منهج السانبات النسبية في
تحصيل المعرفة المعرفية من كتاب الوسائط المعرفية، دار الأمان، الرباط 2001.

(13) راجع كتاب الفرقو Frameau التفكير العلمي للمشور بالفرنسية في بروكسيل
سنة 1973.

(14) ابن سينا، كتاب البرهان، ص 14، دار النهضة المصرية، القاهرة 1966.
(15) في معنى الملازمة ذكر الشريف الجرجاني «للازمة المطلقة هي كون الشيء
متضمناً للآخر، والشيء الأول هو المسمى بالمرور، والثاني هو المسمى بالملازمة»
كوجود النهار لطلوع الشمس فإن طلوع الشمس يقتضي لوجود النهار. وطلوع
الشمس ملزوم، ووجود النهار لازم، الصريحان، الدار التونسية للنشر، 1971.

كان ذلك العلم علماً بالقوة بلازمه⁽¹⁶⁾، فمن عرف عملياً أن العربية تُعرِّق بين العوارض⁽¹⁷⁾ بعلامة صوبية كان عارفاً بالقوة أن تركيب هذه اللغة يتمير ببنية قاعدية ذات رتبة حرة. ثانياً: المعاندة؛ مفاد هذه القاعدة أن وللمعاندة إذا علم بالمعمل كان ذلك العلم علماً بالقوة بمعانده، إما يرفعه عند وصح ذلك أو وضعه عند رفع ذلك⁽¹⁸⁾. فكل من عرف بالمعمل أن تركيب العربية يتميز ببنية قاعدية ذات رتبة حرة كان عارفاً بالقوة أن هناك لغات يتمير تركيبها ببنية قاعدية ذات رتبة قارة، وأنها تُعرِّق بين العوارض بالترتيب المعهودة.

- ثالثاً: الاستقراء للمراسي⁽¹⁹⁾؛ قاعدة معرفية تعني أن «الجزئي إذا علم وجود حكم عليه بالإيجاب أو السلب كان ذلك ظناً بالكلي الذي فوقه إن كان المعلوم حكماً في بعض الجزئيات وذلك بالاستقراء الناقص، أو كان علماً بالقوة بالكلي الذي فوقه إن كان المعلوم حكماً بعم كل جزئي، وذلك بالاستقراء التام»⁽²⁰⁾. فالمتعلم

(16) ابن سينا، البرهان، ص 14.

(17) يستعمل مصطلح العوارض للدلالة على الأحوال التركيبية كحالتي الرفع والنصب، وعلى الوظائف النحوية كالماعل، والماعل به، والمفعول، ونحوها: كالحالية والمالية، والغائية، والتوقيت، والتمكينية، والنهي، والتكمينية، والنسبية، والتكيفية. للمزيد من التفصيل انظر الأوراعي، الوسائط اللغوية.

(18) ابن سينا، البرهان، ص 14.

(19) عرف ابن سينا الاستقراء بقوله: وهو الحكم على كلي بما يوجد في جزئياته الكثير، «الإشارات والتنبيهات»، ج 1، ص 367، دار المعارف، القاهرة تكرر هذا المعنى في قول العزالي: «هو أن تصحح جزئيات كثيرة داخلية تحت معنى كلي حق إذا وجدت حكماً في تلك الجزئيات حكمت على ذلك الكلي به»، معيار العلم، ص 160، دار المعارف، القاهرة 1960.

(20) ابن سينا، البرهان، ص 14.

إذا تَمَثَّلَ بملكته المعنوية الدلالة المحمية لأفعال الجمل التالية؛ (هَلَكَ الخلقُ، وسَقَطَ الورقُ، وعَرِقَ الولدُ، وتَصَيَّحَ المرتالُ، وحَقَبَ الرجلُ، وجَمَلَتِ الوجهُ، وضَخَمَ الصوتُ، وعَلَّظَ الدَّراعُ)، فإنه يكون عالماً بالقوة بمقولة الفعل القاصر المعرعية⁽²¹⁾.

وابتغاء الاستنباط القياسي؛ قاعدة معرفية صيغت بعبارات متغايرة، يعتمد منها مرحلياً قول ابن سينا: «الجزمي إذا عَلِمَ وجودَ حكمٍ عليه كان ذلك طناً بالقوة في جزئي آخر أنه كذلك إذا كان يشترك في معنى»⁽²²⁾. ويعتبر آخر إذا تَمَثَّلَ للتعلُّم بملكته المعنوية أن الفعل؛ في الجملة (قَرَبَ اللصُّ) يراكب موضوعاً واحداً هو السبب في إخراج الفصل من العلم إلى الوجود والشاهد على وتحققه، علم بقاعدة الاستقراء المراسي انتماء (قَرَبَ) إلى مقولة الفعل اللازم المعرعية⁽²³⁾، وعلم بقاعدة الاستنباط القياسي أن أفعال الجمل التالية أفعال لازمة؛ (نَارَ الشعبُ، وقَعَدَ الخوفاً، وفرَّ المستبدُّ).

وهذه النماذج من القواعد المعرعية تكشف عن درجة التضييق التي أدركها المكير الكبي ومن ورود فرصته التي تستوجب الأبعاد بطريقة التعليم والتعلم التربوية لتتريس اللغة أو أية مادة من المواد التعليمية. وقبل الانتقال إلى بيان طريقة الاكتساب التربوية لا بأس من

(21) الفعل القاصر يصدق على كل فعل ينفي مقولته المعرعية علاقة العملية الدلالية التي يجمعه بموضوع يكون شاهداً على تحققه أما الموضوع الذي يكون سبباً في خروج الفعل من العلم إلى الوجود فلا يخل معه. للمزيد من التفصيل راجع مقولة الفعل في كتاب الأورامي، الوسائط اللغوية.

(22) ابن سينا، البرهان، ص 15. راجع أيضاً قياس العلة لدى الأصوليين.

(23) خاصية اللزوم تصدق على كل فعل ينفي مقولته المعرعية علاقة السببية الدلالية التي يجمعه بموضوع واحد يكون في نفس الوقت سبباً في خروج الفعل من العلم إلى الوجود وشاهداً على تحققه. راجع هذه المقولة في كتاب الأورامي، الوسائط اللغوية.

التذكير بالترابط المصريح به في مقدمة هذه الدراسة. وبكلمة واحدة يمكن القول: إن ما يُلاحظ من انقسام العدة المعرفية عند تشريحها من لدن المختصين تشريحاً وظيفياً يجب أن يكون ملحوظاً لدى المختصين في السامع للاستعملة لتكوين المعرفة في مختلف الحقول العلمية، ولدى اللسانيين المهتمين بوصف اللغة وباكتسابها.

2. اللغة؛ طريقة اكتسابها

سبق أن أثبتنا في أكثر من موضع⁽²⁴⁾ أن اللغات البشرية على تعابيرها النسبية تنقسم نفس مبادئ التكوين، وتشترك في نفس الفصوص. أما المبادئ التي تقومُ بها نسق كل لغة بشرية فعددتها واحد، وهي متوالية على نفس الترتيب الآتي، ومحتويات بعضها كلي والآخر إما غطي وإما نحاس.

- أولها المبدأ الدلالي؛ يتكوّن من نوعين من الكليات الدلالية:
 1. عددٌ محصورٌ من العلاقات الدلالية الكلية؛ وهي السببية والعلية والسبئية وال لزوم والانتماء والإضافة.
 2. مصردات غير متناهية تنتمي إلى بضع مقولات قد لا تتجاوز العشرة.

- وثانيها المبدأ التداولي؛ محتواه كلي يتألف من:
 1. علاقات تداولية كلية تقوم بين المتكلم «ك» والمخاطب «خ».
 2. قيود كلية تحكم طرفي العلاقة التداولية؛ ككون المتكلم «ك» مقيداً بإعبار مخاطبه أو استخباره.

(24) راجع مبادئ قيام الملكة اللسانية في القسم الثاني من كتاب الأوراعي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، والفصل الثامن من كتاب الوسائط اللغوية والمباحث المحال عليه هناك.

- وثالثها المبدأ الوصفي للوسائط اللغوية؛ محتواه احتمالات متقابلة على سبيل المثال المرفوع، تُحجر كل اللغات البشرية على الأحد باحتمال معين وإهمال مقابله. كوسيط العلامة المحمولة ومقابله وسيط الرتبة المحفوظة. فإن أي لغة كالعربية واليابانية اختارت الوسيط الأول ضمنت تركيبها بنية قاعدية ذات رتبة حرة. بينما اللغات الأحدث بالوسيط الثاني كالإنجليزية والموسا فإن تركيبها يختص بنية قاعدية ذات رتبة قارة.

- ورابعها المبدأ القولي؛ بعض محتواه محلي وبعضه الآخر خاص، وهو في كل اللغات متكون من:

1. عدد محصور من النطاقات الموزعة على الصوامت والصوائت.
 2. قواعد تركيبها تركيباً مردوحاً كقواعد تركيب النطاقات لتكوين قولات الجذور أو الجذوع، وقواعد بناء الصيغ الصرفية لتوليد المدخل للمعجمية المرفوع من أصولها، وقواعد تركيب المدخل للمعجمية لتوليد الجمل، وقواعد تأليف الجمل لتوليد الخطاب.
- قيام اللغات البشرية وكذلك المادح الحوية الواصفة لا يكونان أو يتيسران بمعز واحد من المبادئ الأربعة، أو يمر اتساقها عند نشأة اللغات على الترتيب التالي: محتوى المبدأ الدلالي أساس لتكوين محتوى المبدأ التداولي، وكلاهما أساس لانطلاق محتوى المبدأ الوصفي للوسائط اللغوية، والآخر أساس لتشكلات محتوى المبدأ القولي.

1.2. فصوص اللغات واحدة ومحتوياتها نمطية أو خاصة

كما تستقر اللغات من مبادئ واحدة فإنها تنمّج إلى عدد من الفصوص واحد⁽²⁵⁾. إذ السق المعوي قابل لأن يتجرأ فصلاً لا قطعاً

(25) انظر الفصل السابع فصوص اللغات وعوالم اللسانيات، من كتاب الأوراعي، للوسائط المعوية.

إلى أنساق فرعية بالمفصل الإجرائي وليس بالقطع الاصطلاحي،
ويتحول كل سقٍ فرعي إلى فصٍّ لغويٍّ، ويصير عدد المفصوص في كل
لغة واحداً.

من خصائص الفص في أي لغة: (1) الاستقلال بموضوعه، (2)
الارتباط من الطرفين بالذي يليه، (3) كونه يمثل مستوى لغوياً معيناً أو
ينتمي إليه، (4) الإسهام في صياغة البنية اللغوية. أن تُشكّل الوسائط
الصوتية، كما سلف، أحد المبادئ الأربعة المقرّرة للبناء اللغوي يترتب
عنه أن تتعابر المفصوص اللغويّ محتوياتها لا عندّها من غمط لغوي إلى
آخر. إذ يوسط الجذر تكوّن لسمط من اللغات كالعربية معجم شقيق،
وعقابله وسط الجذع تشكّل لسمط لغوي آخر معجم مسيلك. وكلا
المعجمين يمثلان فصاً لغوياً واحداً، وإن لم يكن لهما محتوى واحد.

عدد المفصوص اللغويّ الجامعة للخصائص المسرودة أربعة في كل
اللغات؛ وهي في جميعها مرتبة على النحو التالي:

(1) **الفصّ النصّي**؛ محتواه مادة صوتية وعلاقات توليفية. وهو يتفرّع
مباشرة إلى:

1. **مكوّن نفسي** يضم عدداً محصوراً من البطائق، كل بطاقة
منمّرة بقيمتها الخلافية التي تستمدّها من حيز إصدارها في
جهاز الصوت البشري، ومن حجرة الرنين التي تتردد فيها،
ومن درجة الحبس والإطلاق للنفس، ومن تقريب الوترين
الصوتيين أو إبعادهما. وهذه الوحدات الصوتية قابلة لأن
تراكب تراكباً مشروطاً بواسطة قواعد التأليف فيكون
الخروج أو الناتج قولاً؛ وهي الألفاظ المفردة. وبمجموع
التصويّات المستعملة في كل لغة لها تقسيمات واحدة من بينها
أن تفرّع إلى:

الطائفتين عبارة عن تصويغات تنفرد كل واحدة بالجمع بين القيمة الصوتية الخلافية ووظيفة التغير الدلالي. فالتفخيم مثلاً ينتج عن ترديد تصويته في حجرة رين مقعرة، وهو غير الترقيق المستولد من الترديد في حجرة رنين مسطحة. ولكلتا النطقيتين وظيفة التغير الدلالي؛ إذ ينتج عن ترديد /را/ من (فرس) في الحجرتين المذكورتين فعالان كما في الجمليتين: (فَرَسْتُ القرآن) و(فَرَسْتُ الحِطَّة). وبهما أيضاً يتعلّق التغير الدلالي لاسم المكان في التركيب الإضافي في نحو: (مسرح الماشية) و(مسرح العرائس). فالطائفتان متعايرة صوتياً وفارقة دلالية.

البدائل؛ وهي تصويغات تتميز بقيمتها الصوتية الخلافية وبتعريفها من وظيفة التغير الدلالي، مثلاً تصويته /اج/ في مثل (رَجُل) قد تُطلق جيماً قاهرة أو جيماً قرآنية، وفي كلتا الحالتين لا يتم معنى هذا المدخل المعجمي. فهي إذن متغايرة صوتياً غير فارقة دلالية. وكذلك تعاقب التصويتين اس/ا وا/ا في مثل (مهندس أو مهندز)، وتعاقب التصويتين ام/ا واب/ا في (مكة أو بكّة) خاصة. وعليه إذا تعاقبت تصويتان على نفس الموقع من القول وتغير للمعنى فهما من الطائفتين، وإذا لم يتغير كانت إحداهما من البدائل⁽²⁶⁾.

وليس في حاجة إلى التذكير بأن طريقة التشييط التربوية غير واردة لتعليم محتوى المكوّن النطقي الخاص باللغة العربية، ولا

(26) للتوسع في الموضوع انظر سيويه حيث يتحدث عن الحروف الأصول والمسرّوف المسرّوع في الكتاب، ج 2، ص 404، والأورافي التصويغات النطقية وبنائها اللفظية، حوليات الجامعة الإسلامية بالبحر، العدد 5، 1999، ص 119-134. ومجلة التاريخ العربي، العدد 8/1998، ص 171-182.

الطريقة التقنية بنافعة؛ إذ يمكن للمعلم أن يتحدث طويلاً عن مخارج الحروف وصفاتها، ولا يُكسب هذا الحديث طلباً القدرة على التلُّظ بتصويّات العربية التي لم يسمعها من قبل.

2. مَكُونٌ نَصِيٌّ؛ وهو يضم مجموع قواعد التأليف بين البطائق لتكوين قُولَاتِ المداخل المعجمية. منها قولهم: «هنا ورد عليك حماسي معرّي من أحرف الدلالة والشعرية فاعلم أنه مسؤولٌ وليس من صحيح كلام العرب»⁽²⁷⁾. «العين والماء لا يأتلفان في كلمة واحدة أصلية الحروف لقرب مخارجهما إلا أن يؤلف فعلٌ من جمع بين كلمتين ك«تَجَلَّ»». «حروف الخلق هي من الائتلاف أبعد لتقارب مخارجها من معظم الحروف أعني حروف القسم. فإن جمع بين اثنين منها قُدِّمَ الأقوى على الأضعف نحو أهل، وأحد، وأخ، وعهد. وكذلك متى تقارب الحرفان لم يُجمع بهما إلا بتقدم الأقوى على الأضعف». و«معلوم أنه لا يجتمع ساكان في الوصل». «يجوز تخفيف الممزة حشواً ويمنع تخفيفها أولاً». «يُسْتَهْجَنُ الحروف من الكسر إلى المضم ولو يحتاج ساكن»⁽²⁸⁾. و«كل فعلٍ كانت عينه ولامه من موضع واحد فماضيه مدغم لا غير نحو: شدّ، ومَدّ، وضنّ»⁽²⁹⁾. هذه بعض المادج من القوائم النصية المستحكمة في بناء قُولَاتِ المداخل المعجمية في اللغة العربية،

(27) أحرف الدلالة ستة وهي: أل، اذ، اشد، اب، ام.

(28) للسريد من التصليل راجع مبحث موصع قوانين اللغة في ص 139 من كتاب الأوراعي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

(29) ابس يعيش، شرح للوكي في التصريف، ص 450، المكتبة العربية، حلب 1973.

وهي من قبيل القواعد الخاصة التي لا يمكن معرفتها وتوظيفها في الاستعمال إلا بتعليمها وتثبيتها والتدريب على استخدامها.

(2) **الفصل المعجمي**؛ محتواه عددٌ غيرٌ محصور من الدخائل المعجمية، وكل مدخل «د» معجمي «ع» يشكوّن من اقتران «/» قولته «ق» بكلمة «ك»، كما في المثال الموالي:

د ع — ق/ك.

ق/ك — هلال/ج.

وهكذا يكون الفصل الضعفي؛ بمكوّنه النطق واللفظ، قد وفر للمعجم مادة صوتية، وهي ما الفصل الذي يليه أي المعجم قولات لكي يقرها بكلمات لاقتران القول «هلال» بالكلمة «ج» في المثال السابق. وكذلك يستمر في نحو «حرّم/أبلا»، و«شمس/بملا»، و«كتاب/دلا»، و«مفتاح/هه» إلى أن تنشأ جميع مدخله المستعملة في حقبة من تاريخه. والفصل المعجمي ينصّح في كل اللغات إلى:

1. **معجم واقع**؛ يتميز في كل اللغات بتضمّنه للمدخل المعجمية الأصول، وهي التي لا تؤخذ من غيرها ونسري في فروعها، وهذه عبارة عن جدوع في اللغات الجذعية، أو «تحقيقات الجذور» في اللغات الجذرية. ويحتوي المعجم الواقع في جميع اللغات تُكتسب موارده بقواعد السماع الاستقرائية، ولا يُكتسب شيء منها بقواعد القياس الاستنباطية.

2. **معجم معوّل**؛ مدخله فروعٌ معوّلّة عن أصولها بواسطة الفصل التحويلي وهو الفصل الاشتقائي المركب مزجياً من الاشتقاق والمصرف، كما سبقت التسمية في الوسائط اللغوية. ويختص اكتساب هذا القسم من الدخائل عن طريق قواعد القياس الاستنباطية.

(3) **الفصُّ التحويلي**؛ محتواه قواعدٌ توليد المدخل المعجمية الفروع من أصولها، وقواعد هذا الفص ذات طبيعتين:

1. قواعد دلالية لاشتقاق كلمة من أخرى. من هذا الصرب يذكر: «المطالوعة مشتق من الفعل المتعدي العلاجي»، و«صفة للمفعول تُشتق من الفعل لئبي للمفعول»، و«المعالة تؤخذ من الفعل المتعدي الافتراقي»⁽³⁰⁾.

2. قواعد صرفية لاستلال صيغة من أخرى، وهي المتحركة في فعل القَوْلَة من بنية صرفية إلى أخرى. من هذا القبيل قولهم: «إذا كانت فاء افتعل دالاً أو ذالاً أو رهاً قلبت تاءه دالاً»⁽³¹⁾. و«مق اجتمعت الواو والياء، وقد سبقت الأول بالسكون، أُنْتُهِمَا كانت، قلبت الواو ياءً وأدغمت الياء في الياء»⁽³²⁾.

اكتساب محتوى الفص التحويلي لا يكون بطريقة واحد، فقواعد الاشتقاق لا تختلف من لغة إلى أخرى لأنها ذات طبيعة دلالية، والدلالي في الأصل كلي؛ إذن يمكن أن يكون الطلبة الكبار مزودين بقواعد الاشتقاق المكتسبة ضمن قواعد لغتهم الأصلية. وفي هذه الحالة قد لا يحتاج المعلم إلى أكثر من توجيههم إلى ما في أذهانهم.

(30) يتميز الفعل المتعدي الافتراقي بكونه يتطلع إلى موضوعين كلامهما قابلان لأن يعمل به بالآخر. وهو في مقابل الفعل المتعدي الافتراقي المتطلع أيضاً إلى موضوعين أحدهما يفعله بالآخر ولا يتعكس. للمزيد من الإيضاح راجع الأوراهي، الوسائط اللغوية.

(31) تمكس بوضع القاعدة أعلاه بالأمثلة التالية: رَجَزَ ← أَفْعَلَ ← لَزَجَزَ. دَكَّرَ ← أَفْعَلَ ← اذْكُرْ. دَثَرَ ← أَفْعَلَ ← اذْثُرْ.

(32) من أمثلة من يعيش للوضحة للقاعدة المذكورة: أن الأصل القياسي لقوله سَيِّدٌ هو سَيَّوْدٌ وقد توفر في بنيتها الصرفية الشرطان وقوع القلب والإدغام. كما أيضاً في مَيْتٌ، وهَيَّيْ. رجع شرح اللوحي، ص 461.

أما القواعد الصرفية الخاصة بالعربية فإنها اكتسبها من لدى الطلاب الناطقين بعبر هذه اللغة يحصل بالطريقة التعليمية الجامعة بين قواعد الاستدلال الاستقرائية وقواعد القياس الاستنتاجية.

(4) **الفحص التركيبي**؛ محتوى عبارة عن قواعد لتأليف المداخل للمعممية وتركيبها بهدف إنشاء جمل تامة التكوين ومستوفية لشروط التواصل. والفحص التركيبي في العربية ومحورها من اللغات التوليفية كاللغتين الفارسية والفرنسية يتفرع إلى مكونات ثلاث؛ وهو في غير هذا النمط اللغوي مقسم إلى اثنين لا غير، كما في الإنجليزية ونحوها الفرنسية.

1. **مكون تأليفي**؛ يضم قواعد التأليف الدلالية؛ وهذه عبارة عن علاقات دلالية كلية؛ أي لا تتألف جملة في لغة بشرية بدونها. وقد سبق أن عرضناها تحت المبدأ الدلالي، ولا بأس من التذكير بها مجدداً. منها علاقة السببية «C»، التي تُؤلف فعلاً متعمداً أو منتهطاً⁽³³⁾ بالموضوع المرفوع وتعمل فيه وظيفة الفاعل النحوية. والعلة «D» التي تُؤلف إما منصوباً بأحد الفعلين السابقين وإما مرفوعاً بالفعل المقاصر وتكون عاملة فيه لوظيفة المفعول النحوية. وعلاقة السببية «E» التي تعمل وظيفة

(33) **الفعل المتعدي** حدث يتطوع إلى موضوعين ويمتثل معه بحيث يكون أحد الموضوعين سبباً في إخراج الفعل من العدم إلى الوجود، ويكون الآخر شاهداً على تحقق الفعل. وبعبارة أخرى الفعل المتعدي هو الذي يتقوى بمقوله الفرعية علاقتي السببية والعلة، فتجمعه الأولى بالموضوع الذي يتلقى وظيفة الفاعل النحوية، وتجمعه الثانية بالموضوع الآخر الذي يتلقى وظيفة المفعول النحوية من أمثله قطع وكسر وجمع. أما الفعل المنتهط فهو حدث مشحون دلالياً لخصته معنى فعل آخر، وهو بذلك يتطوع إلى موضوعات ثلاثة أو يتقوى بمقوله الفرعية ثلاث علاقات دلالية؛ السببية والسببية والعلة.

الفاعل في الموضوع المرفوع للوَلَف بها مع الفعل اللامع وتعمل نفس الوظيفة في المنصوب الثاني للوَلَف بها مع الفعل المتعطي. وعلاقة اللزوم «ف»، التي تُؤَلَف دلاليًا نواة الجملة بالعضلات، وتعمل في هذه الأخيرة وظائف محوية مختلفة بشروط متغيرة. كما سيتضح في موضعه. أما علاقتا الانتماء «ف» والإضافة «لا» فلا تعملان وظيفة محوية. الأولى تؤلف مدخلين في تركيب التقيد، بشرط أن يكون أحدهما عاماً والآخر خاصاً، والثانية تؤلف مدخلين في مركب إضافي. وبواسطة ما سرد من العلاقات الدلالية تتألف المركبات دلاليًا لتكوين الحمل في كل اللغات.

2. مَكُونٌ إعرابي، وهو خاص باللغات التي تُوظف العلامة الصوتية بهدف الإعراب عن الأحوال التركيبية كالرفع والنصب. فالحالة الأولى تعملها في جميع اللغات علاقة الإسناد التركيبية «ع»، والحالة الثانية تعملها علاقة الإصصال التركيبية «د». علاقة الإسناد تقوم بين المتساندين (م ع م)، وتعمل فيهما الرفع. وتقوم علاقة الإصصال العاملة لحالة النصب بين نواة الجملة (م ع م)، وعضلاتها «فض»، كما نمرعه الدالة الموالية:

ج - ± صد (م ع م) د ± فض.

3. مَكُونٌ ترتيبي، محتواه علاقات تداولية، وهي التي تقوم بين المتعاطبين وتختلف أثرًا في بنية الجملة. ومن عمل العلاقات التداولية ترتيب مكونات الجملة، إذ بحسب العرض الذي يرومه المتعاطبان تأتي مكونات أية جملة مرتبة وفق أحد الترتيب التالية:

«الناسُ أنفسهم يظلمون».

«جاء أمةٌ رسولُها».

«بالآخرة هم يُوقنون».

«يلومسُ قومه زهيرا».

«الرحمن علمُ القرآن».

«إياك يستعطي ذو فاقة».

كون العربية ومثلاتها من اللغات يتألف تركيبها من المكونات الثلاثة لا يمكن اكتساب هذه المعرفة من لدن الطلاب إلا بواسطة قواعد الاستقراء الاستدلالية. وهم عندئذ يفتفرون إلى معطيات لغوية من قبيل التراتيب الستة المسرودة أعلاه، ولها يقوم دليلٌ مراسي على أن تركيب العربية ومثلها من اللغات التوليمية بنية قاعدية ذات رتبة حرة، وأن ترتيب مكونات الجملة من عمل أصول التخاطب المتمثلة في العلاقات التداولية. وهذه الأصول كما سبق من المبادئ الأربعة المقومة للغات.

خلاصة

لا شك في أن مختلف الأقوام الناطقين بمختلف اللغات يشتركون في معارف أولية واحدة، كالبنديهييات المنطقية من قبيل الأشياء المساوية لشيء واحد متساوية، والمبادئ اللسانية كمبدأ التعلق السيوي القاصي بتجرؤ العبارة اللغوية إلى أجزاء متحررة متناهية. موحّد هذه المعارف الأولية أو العلوم الضرورية في تصوّر الطبيعي بنية الدماغ البشري، وفي تصوّر الكسبيين بنية الكون الوجودي. ويلزم بالضرورة للمنطقية عن وقوع الطبيعيين والكسبيين على طرفي النقيض المبرهات التالية:

المعارف الأولية ليست موضوعاً للاكتساب لدى الطبيعيين، وإنما تنتقل بالوراثة من السلف إلى الخلف. وأصل سلفهم إذا كانت الأمسا فإن مبادئ الاتساق الضرورية من لسانية أو منطقية يجب حتماً أن تكون مرفوعة علاقة وتكويناً في هذه الخلية.

المعارف الأولية بمعنى العلوم الضرورية لاقتصاص غيرها تُشكل موضوعاً للاكتساب في التيار الكسبي. ويكون تحصيلها بدخول الملكات الذهنية الموجبة للتشكل ببيئة ما يحل فيها في علاقة مع الكون الوجودي المنظم على وجه كلي، أو عن طريق التلقين الذي يكون من المعلم إلى المتعلم.

- أنسب طريقة لتعليم اللغة في الاتجاه الطبيعي ما قام على إثارة الإرث المعرفي المسحوق في خلايا العصور الذهنية المسمى ملكة لغوية. وعليه يجب على المدرس أن يتحول إلى مشط للمعرفة الموروثة أصالة أو بالتقصص. وأحدث المدرسين من أتقن مهارة السؤال الذي يربط بين معطيات خارجية وإثارة معارف من داخل الملكة اللغوية.

- أنسب طريقة لتعليم اللغة أو غيرها ما قام على تلقين معارف ضرورية ليس بإمكان المتعلم أن يصل إليها بنفسه. ثم حمله على استعمال قواعد الاستبطان لاكتساب علوم مستحصلة من الأولى بالضرورة المنطقية.

فكسل إنسان انتظمت ملكاته الذهنية بعلاقة مع العالم الخارجي عسى من جهة هذا الكون الوجودي أن في هذا العالم فواعل وأفعالاً ومفاعيل، لكنه ليس له أن يعلم من تلقاء نفسه كيف تُركب اللغات هذه الملكيات الدلالية لتكون منها جملة، وإلاّ صحّ أن يعلم كل واحد جميع اللغات من غير تعلم من أحد. ولانتفاء هذا الإمكان قطعاً بقي أن

يُؤخذ قسمٌ من اللغة بالتعليم من المعلم والقسمُ الثاني بالتعلُّم الذاتي.
ومن شأن هذين القسمين أن يشكلا الطريقة التربوية الواجب اتباعها
في كل درس لتعليم اللغة العربية لأصحابها أو لغيرهم من الأقسام
الناطقة بعربها.

قوالب لسانية ومهارات لغوية

مقدمة

استقر الآن في نظرية اللسانيات السببية أن القالب اللساني عبارة عن نموذج فرعي يتولى دراسة قصر لغوي في سياق اتلاف مجموع القوالب في نموذج نحوي يعرض من جهته بدراسة اللغة بجميع خصوصياتها التشابكية محتوياتها.

وثبت أيضاً أن تكوين مهارة لغوية في العصور الذهنية المطبوع حقيقة على التشكّل بنية ما يحل فيه من معارج ذاته مرهون أولاً بالتدريس المباشر المحتوي المعنى المعنى، وثانياً بالوصف اللساني المحتوي ذلك المعنى، بشرط أن يكون الوصف مطابقاً للمحتوى المعنى المدرس، وإلا تُعدّ الانتهاج الترهوي بما وُصف القالب اللساني.

ويستحقّ التدريس المباشر لمحتويات المصوّر اللغوية بحتمل المتعلمين في الفصل الدراسي على ممارسة العمل اللغوي كما لو كانوا في الوسط الاجتماعي. وحمل الفرد على مزاوله أعمال اللغة مطلقاً يستلزم تصافراً خمس عمليات متتالية: أولاً سَمْعُ الـية القولية للعبارة المعوية ثانياً فهم الـية الكلامية المقترنة بالبنية القولية المسموعة. ثالثاً عززُ بكم البينيتين؛ المسموعة في العضو الذهني المكلف بحفظ الصور، والمفهومة في العضو القريب المكلف بحفظ المعاني. رابعاً ذكرُ آخر ما اختزن في المصورة والحافظة من الأبيّة القولية والكلامية. خامساً

مرويضُ جهازِ النطق حتى يرتاض للنطق الي ترتكّب منها البنية
القولية، وتُربصُ الملكة الناطقة بسبق النحو التوليقي حتى تعتاد على
التمييز بين سالم العبارة ومحتلّها.

وبأي وصف المقلب اللساني مطابقاً لمحتوى العصف النعوي إذا
تواهرت شروط مضبوطة في عودج النحو التوليقي المبني في إطار نظرية
اللسانيات النسيية بهدف وصف العربية ومحوها من اللغات التوليمية⁽³⁴⁾.
من تلك الشروط يهتم اللسانيات التربوية حالياً شرط تعليمي يتعلّق
باستجابة الوصف للكفاية النسيية، وتحصل هذه الكفاية بتوجيه اهتمام
المتعلمين إلى الظاهرة اللغوية المتكررة في نصّ المدرس لحملهم أولاً على
ملاحظة خصائصها، وثانياً على استنباط القاعدة المطبقة لإنشاء الظاهرة
اللغوية موضوع الملاحظة والتأمل. حتى إذا جرى بشيء من الوصف
اللساني للقاعدة المستهدفة في الدرس، وكان الوصف موافقاً لما استنبطه
المتعلم من ملاحظته تأكّدت لديه تلك القاعدة وترسّخت في ذهنه.
وهو وجه الانتفاع التربوي بالوصف اللساني.

1. المهارات اللغوية في حقل اللسانيات التربوية

يُستحدث في علوم التربية عن المهارات اللغوية شيء من التساهل
في العبارة⁽³⁵⁾، فعلم التقليد في سرد عددها، وظهر الموضوع في تحديد

(34) المطابقة بين النموذج وموضوعه مور وجه لنقص نظرية لسانية لا تُطابق
تسوّقاتها واقع ألعاب، ثم إقامة نظرية أخرى بديل توافّق تبوّأتها وقائع سائر
اللغات. للمريد من التوضيح راجع كتابا الوسائط اللغوية.

(35) راجع على سبيل المثال الباب الرابع «تدريس للمهارات اللغوية» في ص 145
من كتاب «تعليم العربية لغير الناطقين بها» مناهج وأساليب» للدكتور رشدي
أحمد طعيمة. وكذلك للباحث 1-7 في كتاب إسحاق أمين «مناهج
الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها».

محتوياتها، ثم جاء الحديث عن تدريسها فضعافاً تنقصه الثقة في وصف
مختلف العمليات التربوية التي ينبغي إجراؤها على المواد اللغوية لتكوين
المهارة المطلوبة. ولعل أهم العوامل فيما وُصف من التعامل راجع إلى
تناول اليفاعوجي لتدريس اللغة دون استثمار لتتائج البحث اللساني في
موضوع اكتساب اللغات.

ويهمنا في هذا البحث تعيين عدد المهارات، وتحديد محتوياتها،
والكشف عن نسبة بعضها إلى بعض، لكي نتقل في مباحث لاحقة إلى
وصف كيفية تدريسها. ولتجنب ما لوحظ من الفصور المسرود بعضه
أعلاه بمعنى تناول كل مسألة مما ذكر في الحقل المعرفي المركب من
اللسانيات السمية خاصة والعلوم التربوية كافة.

لا يتميز بعض المهارات اللغوية عن بعض بما يُوضع لكل واحدة
من الأسماء، وإنما يكون تحديدها باعتبار أربع أولاً من حيث المواد
اللغوية الداخلة في تكوين ماهية المهارة، وثانياً باعتبار حصتها من
الوقت المفق في تكوينها، بالفهم إلى ما يُفق في تكوين غيرها، وثالثاً
من حيث أسلوب التدريس المتبع في تعليم موادها اللغوية، ورابعاً
باعتبار الهدف المتوخى من تدريس مواد لغوية معينة بأشباع أسلوب
مرسوم في ظرف زمني محدد.

من تصافر تلك الاعتبارات الأربعة تتحدد شخصية كل مهارة،
وتنفصل عن غيرها. فالمواد اللغوية الخاصة بكل مهارة تُعَيَّنُ اللسانيات
السمية التي قامت على تفصيل اللغات البشرية، والمقارنة بين فصوصها
بهدف الكشف عن انتماء هذه اللغة أو تلك إلى أحد النمطين اللغويين
المتقابلين تقابل الضمين المنتظمين عبدأ الثالث المرفوع.

لقد برهنت نظرية اللسانيات السمية على أن مسق اللغات البشرية
مستقرم البناء من فصوص لغوية؛ عللها في الجميع واحد، ومواد كل

فَصٌّ من صنفٍ واحدٍ. لكنَّ محتوى كلِّ فصٍّ ليس خاصّاً، لأنه لا يحوي من مواد تشترك فيه أكثر من لغة، ولا كليّاً، لأنه ليس كلُّ ما في فصٍّ إحدى اللغات يوجد بالضرورة في فصوص الجميع، بل يكون الفصُّ نمطاً لوجود مواده في لغاتٍ على نحو ممكن نظرياً، ووجود نفس المواد في الباقي على نحو آخر. وليس بين ذينكم التحوين نمطٌ ثالث.

لتوضيح المثبت في الفقرة الأخيرة مثال يجد الفصُّ التحويلي مؤلماً في كسل اللغات من مكونات اثنين؛ أولهما اشتقاقى بصمُّ قواعد دلالية لاستلال بعض الكلمات من بعض، وثانيهما صرفي بصمُّ قواعد صورية لضبط التغيرات التي تطرأ على القولة وهي تنقل من بنية إلى أخرى. ولهذا الفصُّ نفس الوظيفة في جميع اللغات؛ إذ يصطلح بتوليد المدخل المعجمية الفروع من أصولها. فهو في العربية يُمرِّعُ من المدخل الأصل (نَصَرَ) مثلاً مفردات كثيرة، سرود منها (نَصَرَ، ناصِرٌ، نَصَارٌ، نُصِرَ، مَنْصُورٌ، نُصِرَ، اسْتَنْصَرَ، مُسْتَنْصَرٌ، اسْتَنْصَارٌ، نَاصِرٌ، مُنَاصِرَةٌ، مُنَاصِرٌ، مُنَاصِرَةٌ...).

وبمنهض نفس الفصُّ بنفس الوظيفة في اللغة الفرنسية مثلاً، إذ يُستلُّ من المدخل للمعجمي الأصل عدداً من المدخل المعجمية الفروع، كما يتضح بالمثال في الطرة أسفله⁽³⁶⁾.

أما نمطية الفصص التحويلي فتلتزم في مكوّنه الصرفي خاصّة لصورية قواعده المرتبطة مباشرةً بالمبدأ الوضحي للوسائط الدعوية. إذ بسبب هذا المبدأ تضطرُّ جميع اللغات البشرية لأن تختار لمكوّنها الصرفي أحد الوسيطتين اللغويين التاليين:

(36) من الأصل للتفرع terre بُمرِّع الفصُّ التحويلي مفردات يذكر منها

terrain terre territoire détacher enterrer entièrement territoire terrain

terreux terron ...

إنما وسيطُ الإلصاق، فيحصل التوليدُ عندئذٍ بواسطة زيادات في صورة سابقة أو لاحقة تلتصقان بالجدع كالسطر عليها في مثال الطرة (5) أسفله. وهو اختيارُ نمطِ العرسية ونحوها من اللغات الجدعية معجماً الإلصاقية صرفاً. وباختيار هذا النمط اللعوي لوسيط الإلصاق أصاعت على تكوينها الصرفي استعمالُ الإتاحات التي يُوَفِّرُها الوسيطُ اللعوي المقابل.

وإنما وسيطُ الوزن، وإذْكَ يكون التوليدُ بواسطة الصيغ الصرفية التي تُبنى بالصوائت فقط، كما تُبنى الجذور بالصوائت لا غير. وعلى وسيط الوزن وقع اختيارُ نمطِ العربية ونحوها من اللغات الجذرية مُعْجِماً اللورية صرفاً. ولعلَّ هذا الاختيارُ من العربية معلَّلٌ بالتطلع إلى استثمارها لشيءٍ من إتاحات وسيط الإلصاق، وقد تحقق لها ذلك في مع «الياء المشددة للنسبة» الملحقة بالاسم لتعرب آخر منه، كما في مثل (فلسطين + يَ ← فلسطين).

وهكذا تكون العربية قد جمعت بين الاستثمار التام للإمكانات التي يُوَفِّرُها وسيطُ الوزن وبين استعمال بعض من إتاحات وسيط الإلصاق، فوجدناها تتوسَّلُ بمثل الصيغة (تفاعَل) لاستلال (تدارس) من (درس) المؤلف بدوره من الجذر (درس) والصيغة (فعل). ثُمَّ تُلصق مثل الروائد (يـ ... ون) لتركَّب (يَقْتُلُوسُون). ويطرُد ذلك في مثل (رجل + فعل ← رَجُلٌ + فعال ← رجالٌ + ات ← رجالات).

وقد نُحِتَ الموهنة على امتناع وجود وسيط لعوي ثالث بين وسيطَي الإلصاق والوزن، وبالتالي رُلَّ كلُّ احتمال لوجود أكثر من نمطين من الصرف. كما امتنع أن يوجد لكل لغة صرفٌ خاصٌّ، لو أن يوجد صرفٌ عامٌ يصدق في جميع اللغات. والذي ذكرناه هنا يُعَيِّرُ في اللسانيات السنية من الثوابت الراسية التي لا ينبغي إغفالها في التخطيط التربوي، والآ قبح

البابُ أَمَامَ الإسقاطاتِ للترتبةِ عادةً عن تعميمِ قواعدِ أحدِ النمطينِ بالتوسيعِ من أجلِ تطبيقها على النمطِ اللغوي الآخر. وهو ما يحدثه غالبُ المُنطِقون للمادجِ النحويةِ العربيةِ في وصفِ قواعدِ اللغةِ العربيةِ.

بيِّنَ أن دورَ الفصِّ التحويليِّ في كلِّ اللغاتِ منحصرٌ في توليدِ بعضِ المداخلِ المعجميةِ من بعضٍ، وهو باعتبارِ هذا الدورِ لا يفرّدُ بتكوينِ مهارةٍ لغويةٍ بالمعنى التربويِّ للمهارةِ، لكنَّ مادتهُ التي تُشكِّلُ محنواهُ هي من لوازمِ إغناءِ الرصيدِ اللغويِّ الضروريِّ لاستحداثِ مهارةِ الثقافةِ والتخاطبةِ وتطويرها، كما سبقَ أن وضحنا ذلك في مقدمةِ القسمِ الأولِ من هذا العملِ.

ويكونُ لتدريسِ محتوىِ الفصِّ التحويليِّ هدفٌ مباشرٌ، يَحصرُ في إقدارِ المتعلِّمِ أولاً على تحديدِ دلالاتِ الصيغِ الصرفيةِ، ويحصلُ له ذلك بتعليمه قواعدَ المكونِ الاشتغافيِّ. وثانياً على إجراءِ التغيراتِ القابوليةِ على هيئةِ القَوْلَةِ عند اضطراره إلى نقلها من بنيةٍ إلى أخرى، ويحصلُ للمتعلِّمِ هذا الشقُّ الثاني من تلكِ القدرةِ التحويليةِ بمعرفةِ قواعدِ المكونِ الصرفيِّ والتمرُّنِ على استعمالها.

وعلى الرغمِ من انصبابِ قواعدِ الفصِّ التحويليِّ على المدخلِ المعجميةِ، وهي مفرداتٌ غورٌ متاهيةٌ العددِ، إلا أن القواعدَ بِحُكمِ طبيعتها الشموليةِ يجبُ أن يكونَ هدفُها محصوراً، وبالتالي يمكنُ الإحاطةُ بها وصفاً وتدريباً، حتى النهجُ للتَّبَعِ في الوصفِ اللسانيِّ للقاعدةِ ينبغي أن يُراعى في تصميمِ الطريقةِ التربويةِ المستخدمةِ في تدريسِ القاعدةِ الموصوفةِ. إذ يتعيَّنُ على اللسانيِّ والتربويِّ معاً الالتزامُ بالاستعدادِ الفطريِّ للفرجِ في تحليلِ الأَعْضاءِ اللغويةِ، كما يكونُ ماثلاً في المسجعِ المُتَّبَعِ عندَ بناءِ الأنساقِ المعرفيةِ. فالتوسُّلُ بآثارِ العطرةِ إلى ماهيتها المعيةِ ممكنٌ وطريقٌ ناعذ.

بالاستناد إلى الفرصة الكسبية المؤسسة لنظرية اللسانيات النحوية يلزم بالضرورة المنطقية أن يقوم الاستعداد العطري المبرمج في العصوي لدهني على «قاعدة التعليم والتعلم». شق التعليم من هذه القاعدة المعرفية يُحجر عن طريق الاستقراء المحصور في للملاحظة المباشرة للشاهد الدال على القاعدة اللغوية الكامنة. بينما شقها الثاني يتحقق عن طريق الاستنباط المتألف من عمليتين متواليتين: أولاهما تفكير لاكتشاف المفسر العلي لوقوع الشاهد على النحو الملاحظ دون غيره من الأبناء الممكنة. وأخرها تعدية لخصائص الشاهد إلى ما لا نهاية له من الظائر لاشتراك الجميع في المفسر العلي.

عملاً بالثبوت في الفقرة الأخيرة يجب منطقياً أن تُرلوح الطريقة التربوية، خلال تدريس قواعد الفص التحويلي، بين طور الملاحظة المُحتمل في غرض المعطى الشاهد بهدف إخضاعه للرؤية إلى أن يُحاط بخصائصه التي تُميزه عن غيره، ثم طور التفكير الذي يبتدى بتحديد المفسر العلي لما لوحظ في الشاهد من الخصائص، وينتهي بإجراء الظائر جرى الشاهد. وبطرد ذلك في كل «سبح» (وهو المعطى الشاهد الذي يُباين أعياره الكثيرة بخصائص بيوية لها مفسر علي، ويُشارك مفاكره المتوقعة في نفس الخصائص والمفسر).

وبتطبيق الطريقة التربوية الموصوفة أعلاه إبان تدريس قواعد الفص التحويلي يعني البدء بتعيين القاعدة المستهدفة، أي اشتقاقية أم صرعية، وفي كتنا الحالتين يلزم إثبات المعطى للشاهد على القاعدة المطبقة، سواء كانت صرعية، كما في مثل العبارة (1)، أو اشتقاقية كما سيأتي بعد قليل.

(1) طوى الأوراق الصحائف كما يطوي الكؤاء القسيل، لكن طي الثاني أنقش، وليس كل طوي يستوجب لطلب أطو ما خطعت من الملابس.

أكثر ما يشدُّ الانتباه في العبارة (1) هو تكرار نفس الجذر (طوى) بأوزان مختلفة؛ (طَوَى، يَطْوِي، طَيَّأ، طَاو، اِطْوِ). وأن هذا الجذر مُركَّبُ القولة من صوامت ثلاثة، الأخيران منه «ولو قِيَاء»، وأن الواو قد اختصت من المدخل (طَيَّأ) فَشُدَّتْ الياء تشديداً. كما اختصت الياء من المدخلين العريين (طاو، اِطْوِ).

هذه الملاحظة من المتعلم كافية لأن يستضمر قاعدة صرفية تخص هذا السنتخ من الجذور، بحيث لا يُخطئ في تطبيقها على النظائر وإن لم يتلق من اللساني بُعداً وصفياً لها. ويمكن التحقق من ذلك في تمرين «من المثال إلى النظائر» المعمول عادة بالطريقة التالية:

(2) انسج النظائر على منوال المثال (أ).

(أ) مثال: طَوَى ← يَطْوِي ← اِطْوِ ← طَاو ← طَيَّأ.

(ب) نظائر: كَوَى ←

لَوَى ←

شَوَى ←

عَوَى ←

عَوَى ←

ملحوظة:

لا بأس من الإشارة في هذا الموضع إلى إمكان إبطال الاستعمال للقاعدة الصرفية الوضعية، وخاصة بالنسبة إلى بعض المدخل العري، وفي هذه الحالة يكون تلقيب البنية القولية للمدخل الصَّوْلَرْد (أي التي لا تستجيب للقاعدة الوضعية)، بإتيانها في شبكة تدريب الترسيع، ثم الارتداد منها إلى النظائر، كما يظهر في تمرين «من الصوارد إلى النظائر» الذي يمكن تقديمه للمتعلم على النحو التالي:

(3) ارتبذة من الصولرد إلى النظائر، كما في المثال (أ).

(أ). نوى	→	يتوي	→	اثو	→	تلو	→	ثية.
.....		.....		.....		.....		هوياً.
.....		.....		.....		.....		رواية.
.....		.....		.....		.....		لواء.
.....		.....		.....		.....		نواء.
.....		.....		.....		.....		خواء.

وكلما حيء بأي جذر من هذا السطح المسمى لسانياً «طبيعاً مقروناً» إلا واستطاع المتعلم أن يتصرف فيه بالتحويل من إحدى صيغه إلى الباقي، ولا يُعطى في تطبيق القاعدة التي جرّدها من ملاحظة المعطى الشاهد، ثم طُبِّقها في «تدريب الترميز» المركب من التمرين: «من المثال أو الصولرد إلى النظائر».

ويمكن إقامة شبكات صرفية بصيغ أخرى لنفس الجذر، إلى أن يؤتى على جميع المداخل المروغ المولدة بقواعد المكوّن الصرفي من مدخل الأصل الذي يُشكّل متخاً من الأسناخ. وجدورها الأسناخ محصورة في العربية بين الأحادي والخماسي، ما قبل الثلاثي جامد في عمومها، والذي يملأ بقل تصرفه كلما رادت صواتته التي تؤلفه، وأعدل الجميع لكثرة تصرفه الثلاثي⁽³⁷⁾.

(37) علل ابن جني كثرة تصرف الثلاثي بالمقارنة مع غيره فقال «إن الأصول ثلاثية: ثلاثي ورباعي وخماسي، فأكثرها استعمالاً وأعدلها ترميزاً الثلاثي. وذلك لأنه حرف يبدأ به وحرف يمشى به وحرف يوقف عليه، وليس اعتدال الثلاثي لقلة حروفه حسب لو كان كذلك لكان التالي أكثر منه لأنه أقل حروفاً... وثقل منه ما جاء على حرف واحد كحرف الطع وفاته وهمزة الاستعهام ولام الابتداء والجر والأمر وكاف رأيتك وهاء رأيت. وجميع ذلك دون باب كم وعن وصه..» يمكن الثلاثي إنما هو لقلة حروفه لعمرى ولشيء آخر وهو سحر الحشو الذي هو عينه بين فائه ولامه وذلك لتباينهما

والجذر الثلاثي صحيح⁽³⁸⁾، أو مهموز⁽³⁹⁾، أو مصغف⁽⁴⁰⁾، أو معتل⁽⁴¹⁾. والمعتل مثال⁽⁴²⁾، أو أحوف⁽⁴³⁾، أو ناقص⁽⁴⁴⁾.

نبيّن مرّة أخرى من المثال التوضيحي أعلاه أن القاعدة الصرفية صورية، لأنها مضطّعة تحتلف التصيغات التي تقرأ على قول المدخل في استقلال عن كلمته⁽⁴⁵⁾. وفي المقابل تكون القاعدة الاشتقاقية دلالية إذ تأخذ من المعنى الأصلي المقترن بجذر المدخل سمات شخصية ذات طبيعة دلالية لصبط المعنى الملحق المقترن بالصيغة الاشتقاقية⁽⁴⁶⁾ ليس

وتتبادي حالهما. ألا ترى أن المبتدأ لا يكون إلا متحركاً وأن المولود عليه لا يكون إلا ساكناً، فلما تافرت حالاهما وسطوا المعنى حاجزاً بينهما فلا يفتخروا ليس بصدق ما كان أحدًا فيهما، الخصائص، ج 1، ص 56.

(38) وهو ما تركب من مطابق ليس منها المبرة والول، والياء. ولا كان الثاني مكرراً. وما ليس فيه شيء من ذلك (درس، سلم، حسن...).

(39) وهو ما كان أحد صيغته الثلاثة همزة، مثل (أخذ، سأل، قرأ).

(40) المصغف جذر تكرر فيه الصامت الثاني، مثل (شد، مسس، حرر).

(41) المعتل وهو ما دخل في تألفه أحد الصامتين (وي) أو هما معاً.

(42) المثال جدر في أوله أحد الصامتين (وي). كما في (ورد، يسبح).

(43) وهو الذي في وسطه (واو) أو (ياء) في مثل (روق، سيل).

(44) وهو الجذر المنتهي بأحد الصامتين (وي) أو هما معاً، كما في مثل (درى، روى).

(45) مصطلح الكلمة يصدق على معنى مركب من: 1) معنى أصيل؛ وهو المقترن

بجذر المدخل، و2) معنى لحق؛ وهو المقترن بالصيغة الصرفية قالب الجذر، و3)

معنى رديف وهو المقترن باللامعة الزائدة على الصيغة الصرفية وليس على

الجذر. فمثل (متناصرون) مركب معنى أصيل وهو العون على استرداد حتى

الظلمة من مقتصبه، ومن معنى لحق؛ وهو التشترك في فعل العون إ، ومن

معنى رديف؛ وهو (وقوع الفعل من شخصين). وعليه يجب أن تحمل قولة

هذا المركب (متناصرون) إلى: (مصر + متناهل + ان).

(46) لعله من الألفاظ التعريفية بين الصيغة الصرفية التي تصدق على الصيغ التي هي

على صيغها المدخل الأصول مثل (فعل، فعل، فعل، فَعَلْ) الخاصة ببناء المدخل

للعجمة المشية إلى مقولة الفعل. وبين الصيغ الاشتقاقية التي تُوظف لتوليد

مدخل فعلية فروع من أصولها. وهي بالحصر (فعل، وأفعل، وفعل، وعامل،

وتفاعل، واستعمل، وأفعَلَ/أفعل، وفعل، وفعل).

المدخل. وتحليل المثال (4) للوالب يتبين التصور المقنن هنا للفاعلة
الاشفاقية.

(4) لما استنصر الفلسطيني قومه، وما نصره إلا قليل، استنصر الموت
وما صغر في حسن الحى، ثم استخرج من حانه قوة ما خرجت من
بعض القوى.

الأشد للاعتباه في هذه العبارة تكرار صيغة (استنصر) مع ثلاثة
أفعال شقائق متولدة من أصولها التي تصاحبها، وهذه المصاحبة يمكن
اعتبارها كالآتي: (استنصر، نصر)، (استنصر، صغر)، (استنصر، خرج).
وبإمعان النظر في جمل هذه الأفعال يكشف للملاحظ ما يلي:

- الأفعال الأصول: (نصر، صغر، خرج) مختلفة مقولياً، فالأول فعل
متعد، والثاني فعل قاصر، والثالث فعل لازم.

- الأفعال الشقائق: (استنصر، استنصر، استنصر)، متحدة مقولياً
وإن اختلفت معانيها الأصلية، إذ جميعها أفعال متعدية بذليل مثول
الموضوعين الفاعل والمفعول مع كل واحد منها.

ولا بأس من فتح قوس في هذا الموضع للإشارة إلى أن مثول الموضوع
في بنية الجملة يكون إما في صورة ظاهر، وإما في صورة ضمير يخلف
الظاهر، وإما في صورة ضمير ينوب بدوره عن الضمير⁽⁴⁷⁾. والصورة
الأخيرة من الخصائص النمطية لنسق المطابقة في لغات الضمير كالعربية

(47) اللغات البشرية في إطار اللسانيات السية تشتمل، باعتبار نسق المطابقة إلى
عطين اثنين لا ثالث لها (1) لغات ضمنية كالفرنسية والإيطالية ومحوها التي
بحاروت عبة الضمير، حيث للموضوع الواحد أن يمثل في بنية الجملة في
صورة الظاهر (امرأة) أو الضمير (هي) الذي يخلف (مرأة) أو الضمير (ب)
الذي ينوب عن الضمير (هي). (2) لغات ضمنية كالفرنسية والإنجليزية،
توفهم نسق المطابقة فيها عند عبة الضمير (elle) الذي ينوب عن الظاهر
(femme)، ولا شيء ينوب عن الضمير (elle).

والإيطالية، ومحوها من اللغات البشرية. وفي المقابل لا يحل الموضوع في تركيب لغات الضمير كالفرنسية والإنجليزية إلا في صورة ظاهري أو صميم.

- الصيغة (استعمل) حافظت للفعل الشقيق (استصبر) على مقولة أصله (نصر)، إذ كلاهما متعد وكلاهما اقترائي⁽⁴⁸⁾. وإذا كان تكون صيغة (استعمل) قد ألحقت معنى [الطلب] بمعنى [النصر] في الفعل الأصل (نصر)، صارت دلالة الفعل الشقيق (استصبر) مركبة من [طلب النصر]. وكذلك يكون مع العدد الكبير من أفعال هذا السخ في مثل (استعان، واستعار، واستحار، واستعار، واستفسر، واستفهم، واستكتب، واستعمل، واستدعى، واستعدى، واستهدى، واستعصى، واسترضى...).

- الصيغة (استعمل) نقلت الفعل القاصر (صغر) إلى الفعل الشقيق (استصغر) المعدي الاقترائي، وألحقت بمعنى [الصغر] معنى [الوجدان] وهو الاعتراف في المصروع المفعول أنه على صفة الفعل الأصل. وصار (استصغره) مركب المعنى من [وجدته صغيراً]، كما تركب ما لا حصر له من أفعال هذا السخ، في نحو (استعظم، واستحس، واستفبح، واستكبر، واستحضر، واستحلى، واستملح، واستفد، واستطاب، واستساع، واستشرف، واستحمل، واستظرف، واستطلف، واستبخل...).

- (استفعل) في مثل (استخرج) تنقل الفعل اللازم (خرج) إلى شقيقه المعدي الاقترائي، فتلحق بمعنى [خرج] معنى [التعدية والترجية]؛

(48) الفعل المعدي الاقترائي مستعمل في مقابل الفعل المعدي الاقترائي. موضوعاً الأول بتبدلان الموقع ويسلم التركيب، كما في (ساعدت ليلى بشرى) أو (ساعدت بشرى ليلى). بينما الثاني لا يتبادل موضوعاه للموقع، وإذا حصل كانت التركيب مقلوباً. كما يتضح من المقارنة بين الجملتين التاليتين (عصرت هند برقالة) و(عصرت برقالة هند).

أي [إسزولة الفعل برفق]ـ وكذلك يكون في كل فعل من هذا
السنخ، مثل (استبط، واستبت، واستقام، واستقام، واستعاد،
واسترجع، واستحضر، واستذكر، واستهصر، واستسح، واستسلم،
واستأجر، واستوقف...)ـ

ملحوظة:

تبين من تلؤل (استعمل) أن الصيغة الاشتقاقية عموماً تُوظفُ
لأكثر من معنى اشتقاقى أو معنى لحق بمعنى الجذر، ومع ذلك لا تُعدُّ
من قبيل الاشتراك اللفظي، لدلالاتها في الاستعمال، كما سبق في المثال،
على معنى لحق واحد دون غيره. ويتحدّد المعنى اللحق بواسطة علاقة
الارتداد التي تربط الفعل الشقيق بالمعنى الأصل للفترن بمصدر
الاشتقاق.

وبسبب ارتداد الأفعال إلى أسماء الجواهر تكون الصيغة
(استعمل) دالة على معنى [التحوّل] أي انتقال موضوع الفعل إلى
الكون الذي اشتق من اسمه للفعل بواسطة (استعمل). كما يتضح من
الأمثلة المولدة ومحوها الكثير. (استرحلت المرأة، واستعمل المصور،
واستهزت الكلبة، واستأسد الجبان، واسترب العمل، واستكلب
القط، واستنسر المصفور، واستبست الظبية، واستماه دم
العرب...)ـ

وقد نكون (استعمل) من بدائل (فعل) إذا اشتهر الفعل بالصيغة
الأولى وسدر استعماله بالصيغة الثانية، كما في مثل (قرأ/استقر)،
(هزأ/استهزأ)، و(عجب/استعجب) و(نحسب) أكثر استعمالاً حالياً.
فالمعل الشقيق لا يُخرج أصله من مقولته إلى مقولة غيره، ولا يلحق به
معنى ليس فيه، وعندئذ لا يكون إلا بديلاً له في الاستعمال.

خلاصة موضعية

نستخلص مما سبق أن للعص التحويلي محتوى ودوراً. فمحتواه يتألف من صنفين من القواعد: (1) قواعد صرفية، يكون تدريسها طبعياً عن طريق السج على الموال، ويكون في استصهارها من لدن المتعلم إقداراً له على التحكم في نقل قولة المدخل المعجمي من بنية إلى أخرى؛ بحيث يجري نفس العمليات على نفس البنية لإحداث نفس التصورات في كل مقارنة. (2) قواعد اشتقاقية تنحصر في علاقة الارتداد التي تربط المعنى اللحيق الذي يقترن بالصيغة الاشتقاقية للمدخل للمعجمي الفرع بالمعنى الأصل للمقترن بمصدر الاشتقاق. ويكون في تدريسها، إقداراً للمتعم على التنبؤ الصادق بالمعنى اللحيق.

أما دورُ العص التحويلي فمحصورٌ في تحقيق ثلاثة أهداف متوالية. الهدف الأول مباشر؛ يتمثل في تزويد المتعلم بالقواعد السقية للضرورة للانتقال إلى الهدف الموالي؛ وهو الإسهام بسرعة في إثراء الرصيد اللغوي المتس أيضاً بالتلقين المباشر للمدخل للمعجمية الأصول عن طريق الاستقراء، والعاية من هذا الإثراء اللغوي إدراك الهدف الأخير؛ وهو تنمية مهارة للثقافة والمحادثة.

2. موقع المناظرة والمحادثة بين المهارات اللغوية

المحادثة بمعنى تبادل الحديث بين المتخاطبين لا تكون لذاتها حتى في سياق استعمال اللغة لأداء وظيفتها اللغوية⁽⁴⁹⁾، وإنما تكون المحادثة

(49) قد تُستعمل اللغة أحياناً مجرد إنشاء الحديث بين طرفين أو للمحافظة على استمراره. وإذ ذلك تكون للغة وظيفة لغوية، لأن عبارة التكلم الذي يقول لشخص لا يعرفه: «يا ليو مشمس اليوم»، لا تفيد المتخاطب في شيء، لأنه عبارةٌ محمولة الجملة المسموعة. وإحداثها في مثل هذا السياق محصورة في إطلاق الحديث بين شخصين.

لتبادل المنفعة، وضممتها المعرفة المخزنة في أذهان الناطقين بالغة
للمستعملة في المجتمع من أجل التواصل بين أفرادهم. بل كل من تحدث
فهو معبر عن طبقته الثقافية، إلا إذا كان مُعْتَلًا، ومع ذلك فهو يتقمص
شخصية تنتمي ثقافياً إلى طبقة معينة.

وعملًا بآل اللغة نسق رمزي وديوان ثقافي تعين على كل لغة
بشرية أن تعكس وسطاً ثقافياً خاصاً، إذ الثقافة المدونة بالعربية مثلاً
معايرة سبباً للثقافات المدونة بغيرها من اللغات البشرية، ما لم يسهل
بعضها من نفس المصدر المعرفي. كما أن كل وسط ثقافي فهو منشعب
إلى طبقات ثقافية مندرجة هرمياً. في قمة الهرم طبقة عليا متميزة بثقافة
متخصصة، وفي قاعدته السفلى طبقة دنيا تنفرد بثقافة متدنية. وبين
القطين مستويات متداخلة؛ أعلاها أصحاب الثقافة الموسوعية الذين
يجمعون بين أنصبة متساوية من حقول معرفية متعايرة. ودولهم أهل
الثقافة العامة المتميزين بفقر معرفي في مختلف المجالات. ولا شك في أن
هرم الثقافي يتخذ في المجتمعات البشرية أشكالاً مختلفة تبعاً للدرجة نمو
النظام التربوي في كل مجتمع.

تباير الطبقات الثقافية ملحوظ في علم الاجتماع التربوي⁽⁵⁰⁾،
وفي اللسانيات الاجتماعية⁽⁵¹⁾، وفي بعض المعجمي من اللسانيات

(50) علم الاجتماع التربوي موضوعه الأثر المتبادل بين أبنية المجتمعات وأنظمة
التعليم، بينما هي قضاياها الكثيرة مسألة الانتشار الثقافي بين الأقران
بالخصيعة؛ وهو عامل ليسر على القريب أن يأخذ عن قرينه ويعلم منه
راجع في هذه المسألة كتاب علم الاجتماع التربوي لصاحبه بير جاكارد

Pierre Jaccard, Sociologie de L'éducation, Payot 1962, Paris.

(51) للوقوف على موضوع اللسانيات الاجتماعية راجع الفصل الأول وشاهدت
أحوال اللغات بأطوار المجتمعات في كتاب «التعدد اللغوي: انعكاساته على
النسيج الاجتماعي».

الوصفية، وهو الذي يعني أكثر في هذا الموضع. وتُجمع مختلف الدراسات التي اهتمت بموضوع العلاقة القائمة بين اللغة والثقافة أن ثقافات اللغات عمولات في معالجها. يلزم عن هذه العلاقة أن المعجم هو الرابط بين النسق الرمزي والديوان الثقافي، لالتصافه إلى ديكيم الكونتي. وهو ما يمكن التحقق منه بأدلة الإناس التالية:

- التولزي غير المتساوي، فكما أن ثقافة الإنسان غير متناهية لأن آفاقه غير محدودة فكذلك معجم اللغة غير متناه⁽⁵²⁾، لأن نسق كل لغة قادر قدرة غير محدودة على توليد المفردات الجديدة بحسب الحاجات والأغراض المتجددة.

- التفاوت التولزي في أنصبة الأفراد من ثقافة مجتمعهم ومن مفردات المعجم المختزن في أذهان الجميع، تفاوت قد يتسع إلى درجة يصيق معها بحال التواصل بين الطبقات المتباعدة ثقافياً، وإن اتسبت جميعها إلى نفس المجتمع اللغوي. والمسر الظاهر لداك الصيق في بحال التواصل محصر من جهة اللغة في ضعف نسبة المفردات المشتركة بين الفئات المتباعدة ثقافياً، ومن جهة اللغة في اتساع الفوة بين تلك الفئات من ناحية الاهتمامات والتصورات.

- ضيق بحال التواصل بين طبقات المجتمع المتباعدة ثقافياً غير مرهون لا بالمستوى المعيشي بليل اشتمال الطبقة الثقافية الواحدة على فئات متباعدة معيشياً، ولا بمستواهم اللغوي لسق اللغة، بليل اشتراك الجميع في استعمال نفس القواعد الصوتية والصرفية والتركيبة، وإلا تندر التواصل باللغة أصلاً. إذن لم يبق من جهة

(52) سبق التصريق بين المعجم والقلموس؛ الأول عدد غير متناه من المفردات المختزنة في أذهان الناطقين باللغة، والثاني عدد محصور من تلك المفردات المدونة في كتاب.

الذعة إلا معجمها المختزن في الأذهان، ومن جهة المجتمع إلا ثقافته المتداولة بين الأفراد. ومن الجهتين معاً يقع تعاورُ الناس بين همة رصينها من المعجم فقيرٌ كمَّا عَقَبِيٌّ معيٌّ، في مقابل أخرى رصينها منه ثريٌّ كمَّا حَقِيقٌ دلالةً، وبينهما فئاتٌ بأرصنة معجمية وثقافية متدرجة في مستويات متصاعدة.

1.2. مهارات لغوية مركبة

سبقت الإشارة إلى أن المهارات اللغوية الأربعة؛ (1) السمع والنطق، (2) الكتابة والتهجئة، (3) الثقافة والمحادثة، (4) القراءة والعبارة، ليست متساوية بالاعتبارات الأربعة: أولاً، من حيث نسبة المولد اللغوية الداعطة في تشكيل ماهية المهارة؛ وثانياً، باعتبار حصنها من الوقت المنطق في إنشائها؛ وثالثاً، من حيث أسلوب التدريس المتبع في تعليم محتواها؛ ورابعاً، باعتبار الهدف المتوخى من تدريس محتواها بالثبات طريقة مضبوطة في ظرف زمني محدد.

ونضيف هنا أن من المهارات الأربعة ما يكون من جهة مركزياً إذ يُخدم مهارة لغوية أخرى، ويكون من جهة ثانية مفتوحاً لتعذر أن يُحيط المرء بمحتواها اللغوي طيلة حياته. ومن هذا الصنف مهارتان الأخيرتان أي الثالثة والرابعة. وبقي أن تكون الأوليان تكميليتين للمركبتين، ومفقتين لإمكان الإحاطة بمحتوياتهما اللغوية في ظرف زمني محدد.

ومن أهم ما يدلُّ على مركزية مهارة الثقافة والمحادثة أن تكون أولاً عُدومةً بمهارة تكميلية، وقد توفّر هذا القيد لقيام مهارة السمع والنطق التكميلية بحلقة شقِّ المحادثة على وجه الخصوص. وثانياً أن تكون مفتوحة، والقيد الثاني مضمون لامتناع الإحاطة علماً بمعجم

اللغة، لأن عدد مدخله غير متناه، ولا بد من إتقان الثقاة لسبب: أحدهما كثرة العلوم ونكاتها للمستمر، وآخرهما شغل التخصصات في كل علم. وفي للبحث (2.2) الآتي الذي خصصناه لمعالجة للكميلي من المهارات اللغوية سوف نوضح بحول الله كيف نخدم مهارة تكميلة مهارة مركبة. ومن أي جهة يكون السمع والمطلق مكملًا لشق المخادثة خاصة.

ونأتي مهارة مركبة مفتوحة هي مهارة القراءة والعبارة، كونها مفتوحة لأن شق القراءة مؤلف من مهارات حرة كثيرة. منها كما سبق: (أ) حزم القول المكتسب بوضع الطائق في مواضعها في بيان ومهل. (ب) فهم الكلام بتوسيل المعرفة اللغوية المكتسبة إلى المقاصد المتوكة في النصوص المكتوبة باللغة العربية، وإن تعدد مجالها للمعري وتفاوت زمان كتابتها. (ج) نقد المعرفة المترعة من الأقوال المقروية بهدف اعتبار درجة الصواب في الآراء والمصاحلة بينها بمقاييس معرفية محددة مسبقًا.

أما شق العبارة من نفس المهارة فهتم بتطوير صناعة الإنشاء لدى المتعلم، وتعلق اكتساب هذه الصناعة بتطوير مهارات تركيبيّة عن طريق أنشطة تدريبية كثيرة منها: (أ) تلقين ما يحتمله سبق العربية من الأساليب حتى يعرف المتعلم كيف يعمل الكلام، ولم يعمل على أحد الوجوه المحتملة. (ب) التدريب على معارضة للتقوى من التراكيب، ويمنحصر إنجاز هذا النشاط في إخراج العبارة للتخيرة من محتواها مع الاحتفاظ بسببها بهدف توظيفها من جديد للتعبير عن محتوى دلالي من إنشاء المتعلم. ويستمر التدريب على إنشاء أغراض كلامية مختلفة في كل مرة بواسطة بنية مركبية واحدة. فترقي الملكة اللغوية لدى المتعلم إلى أعلى مستويات العبارة، ومع ذلك لا تصل عند أحد إلى درجة الإعجاز اليلاني.

وليس بين المهارتين للركبتين استقلال تام، إذ تنشأ كلتاهما عن تلقين مفردات الفصح للمصحفي وقواعد الفصح التركيبي. وتوظف مهارة الثقافة والمحادثة المكتسب من أجل التواصل الشفوي للتميز بالسرعة في الإيجاز وقلة الخبط لتوفر إمكان تصويب هفوات اللسان في كل حين. مهارة السمع والنطق التكميلية خادمة لها. كما يستعمل مهارة القراءة والعبارة نفس المكتسب من أجل التواصل الكتابي المتميز بالتؤدة اتقاء للهفوات، والتثبت مبدأ لمصادرها، وتكون مهارة الكتابة والتهجئة التكميلية خادمة لها. لأن التواصل الكتابي لا يخرج عن أحد الاحتمالين: إما أن يكون مع الإرث الحضاري، وعندئذ تدخل التهجئة من التكميلية لخدمة القراءة من المركزية. وإما أن يكون مع الحاضر، وبذلك يكون للكتابة من التكميلية خدمة للعبارة من المركزية.

ويؤكد عدم استقلال المهارتين للركبتين مبدأ التبعية الذي يُظلم من الخارج العلاقة بين الأركان الثلاثة: (الكون الوجودي فالكون الذهني فالكون اللغوي)، ويُظلم من داخل الكون اللغوي العلاقة بين مهارة الثقافة والمحادثة ثم مهارة القراءة والعبارة. إذ تتبع المهارة الأخيرة المهارة الأولى داخل الكون اللغوي الذي يتبع الكون الذهني التابع بدوره للكون الوجودي. ويترتب عن الأخذ ببداية التبعية المذكور أن يكون تدريس مداعل الفصح المصحفي وقواعد الفصح التركيبي تكويناً مباشراً للمهارتين المركبتين، ومن ثمة سيكون اختلافهما من جهة المهارة اللغوية المكتملة هذه أو لتلك، بحسب ما إذا كان التواصل شعوبياً أو كتابياً.

2.2. مهارات لغوية تكميلية

وهما مهارتان اثنتان؛ أولاهما مهارة السمع والتلّصق، وثانيتهما مهارة التهجئة والكتابة، وكلتاهما مقلقة. وذلك لمحدودية المواد اللغوية التي تُنشئهما، فإمكانية الإحاطة بهما في ظرف من الزمن محصورة.

وقد تقدم وصف كيفية تكوين مهارة السمع والنطق، وتبين أن تدريس محتوى الفصل النصفي يعود من جهة حاسة السمع على التقاط القيم الخلافية المميزة للنطاقات مهما دقت فوارقها بسبب شدة التشابه وقوة التماثل، ويوضح من جهة أخرى أعضاء جهاز التنميط على التحرك في حركات الرنين مشكلة أحياراً متعارفة بهدف توليد نطاقات بقيم صوتية متباعدة. وأوضح أيضاً أن باكتساب مهارة السمع والنطق يكون المتعلم قد امتلك القدرة، من ناحية السمع، على تخليص القول الفصيح من مقابله العجيم⁽⁵³⁾، ومن ناحية النطق، على التحكم التام في أعضاء جهاز التنميط، فمصدر كل نطق مفردة من حيزها مستوفية لسماتها الصوتية. وإذا تلفظ بها مركبة لم يسمح لشيء من السمات الصوتية المميزة للنطقية في موضع معين بالانتقال إلى التي تلوها في التركيب. وتدل تجربة النطق بمثل (صوتك كالسوط) على درجة الجهد المبذول لتلا منتقل العجيم إلى المرقق، أو الترفيق إلى المفصم.

وينبغي، عند تناول تكوين مهارة السمع والنطق، الفصل بين شقيها لمعالجة كل واحد على انفراد، وذلك من حيث المادة اللغوية المنقاة، والطريقة التربوية للتعلم، والمهدف المروم للمتعلم.

1.2.2. هدف السمع وتدريب مادة تكوينه

يتوخى من إعداد مولد السمع أن يقضي تدريسها إلى إكساب المتعلم قدرة تمنعها أن يصدق عليه المثل «أساء سمعاً فأساء إجابة». ولا يمسا الآن مسا إذا كانت «إساءة السمع» ناجمة عن شرود أو ذهول أو غفلة أو خلل

(53) مصطلح العجيم مستعمل هنا للدلالة على ما يوفّر في القول من سافر صوري غير مستساغ في حاسة السمع، ويستعصي عمله على أعضاء جهاز التنميط. وهو ليس بمعناه اللغوي في قول الشريف المرتضى:

وقد فرى كل من له بصيرة أنك قد سقت العجيم والعربا

في الحاسة، ونحو ذلك من المعوقات النفسية أو العضوية. وإنما يهتما بها حالياً ما ترتب عن قصور في حاسة السمع على التقاط السمات الصوتية للمعيرة لنطاقات العربية. وحيثُ قد يحصرُ البحثُ في الساتين التاليتين: كيف الاهتداء إلى مسا بحاسة السمع من قصور في التقاط السمات الصوتية؟ ثم كيف يمكن معالجة هذا القصور في آلة السمع؟. أما تحديد قصور الحاسة السمعية بالنسبة إلى نطاقات العربية فيكون بالعمليات التربوية التالية:

أولاً: تدريب المعلمين على الفصل التام بين حاسة السمع وجهاز النطق لديهم، فلا يربطوا شيئاً من النطاقات للسموعة من خارج بجزء داخل جهاز نطقهم. ويكون نجاح هذا التمرين مساعداً للمتعلم على إعمال السمع وتعطيل النطق تعطيلاً تاماً، وحيثُ يعطى ما يسمع من خارج من غير أن يتأثر بالانحرافات النطقية الآتية من جهاز التلغظ لديه.

ثانياً: إسماعُ المعلمين «عبارات حناسية» تجمع بين ثنائيات من المفردات المشاكلة⁽⁵⁴⁾، ويطلب منهم كتابة ما يسمعون بصرف النظر عن المستوى الدلالي لما التقطته أسماعهم. من أمثلة العبارات الحناسية سوق ما يلي:

- (5) أ) لَسَا هُصِمَ الثَّيْبُ هَدِمَ اللَّطِينُ.
- ب) حَشَرَاتٌ تُعَوِّمُ، بَعْشَرَاتٌ تُعَوِّمُ.
- ج) خَرِيشٌ ثَلِيلٌ تُحَنِّه خَرِيشٌ ظَلِيلٌ وَخَرِيشٌ دَلِيلٌ.
- د) غَمٌّ كَلِيلٌ وَهَمٌّ قَلِيلٌ.
- هـ) مُتَعَلِّمٌ يَسْأَلُ وَمُسْأَلٌ يَسْتَعْلِ.
- و) عَوَامِلٌ هَاطِلَةٌ وَهَوَامِلٌ عَاطِلَةٌ.

(54) المفردات المشاكلة تصدق على مناحل معجمية مختلف دلاليًا وناتلف صوريًا اختلافًا نسيًا، إذ يعاقب على نفس الموضع منها نطاقات متجانسة أو متشابهة. للمزيد من التوضيح انظر الفصل الثالث من هذا القسم.

ثالثاً: إملأء فصيحٌ للعبارات الجبائية بتحقيق السمات الصوتية للمعيرة
 لاختلاف النطق للمستعملة في اللغة العربية، مع التركيز على فصل ما تجانس
 أو تقارب منها حتى يظهر بوضوح الفرق بين للفصحى والمرتق من الصوائت
 في مثل (سَيْفٌ خَلْدٌ وصَيْفٌ حُلٌّ)، ويتميز فصار الصوائت من طوائها في
 بحسو (حَفَّ الْمَطَرُ وَعَجَّ الْمَطَرُ)، والمشدّد والمخفف في مثل (الْعَاسُ نَمِيرٌ
 وَالْمَاسُ بَحِيلٌ)، وتتعلم من هزة القطع من هرة الوصل في نحو (أَبَاؤُكَ
 صِفَارٌ وَأَبَاؤُهَا أَصْفَرٌ)، والإعفاء بإدغام أحد المتقاربين في الآخر أو الإظهار
 بعد الإدغام، كما في (قَدْ لَا يَطُرُ غَدًا مَنَ اضْطَرَّ الْيَوْمَ). وباختصار شديد
 يكون الإملاء فصيحاً يتوقية كل نقطة حقها من السمات الصوتية، ثم
 تحقيق ما يكون بينها من تفاعل صوتي بسبب الجوار في التركيب.

ومن المؤكد تقريباً أن الأجهزة السمعية أصغر للصراحة في
 الإملاء من الأعر البشرية، إذ بناني بواسطة الآلة تميظ النطق لدى
 المستعلمين على كثرهم وانتشارهم في الأرض، بينما يتعلم عن طريق
 التأطير البشري تميظ جهاز التلغظ لدى المدرسين المكلمين بتعليم اللغة
 العربية في القطر الواحد بلة بلدان العالم.

وعليه بقي بقاء مهاج للتميظ الصوتي، واستعداداته في التأطير
 كما في التدريس. وبذلك يتوفر الجميع على أداة تربوية واحدة من
 شأنها أن تساعد على تميظ جهاز التلغظ البشري لتوليد نفس الطائفة،
 مهما تباينت الأمصار وتعددت الأعصار⁽⁵⁵⁾.

(55) تميظ جهاز التلغظ البشري لدى الناطقين بنفس اللغة في مختلف بلدان العالم
 مطلب كل اللغات الأكثر انتشاراً، كالعربية والإنجليزية والإسبانية والعربية
 وعلم جراً. لكن الكثير من هذه اللغات الطلية لا يعمل على تحقيق هذا
 المطلب فتعايشت الإنجليزية ولحقتها البيدجين Pidgin والعربية ولحقتها
 الكريول créole، وكذلك العربية ولحقتها المستعملة في الأقطار العربية
 للتواصل اليومي. ونسحق من هذا الوضع الكلي اللغة العربية المستعملة في

- ويسفي تروياً أن يتولى التسجيل الآلي لهاج التميظ الصوتي من
توشرت فيه الصمات الثلاثة التالية:
- (أ) رجامة الصوت وهي صفة حلقية.
- (ب) إدراك القيم الخلاقية التي تُميز مختلف النطاقات المستعملة في العربية،
وهذه صفة معرفية تُدرك بالتلقين.
- (ج) طواعية الأعضاء المكونة لجهاز التلقظ. ومثل هذه الصفة العملية
تُكتسب أولاً بتعويد حاسة السمع على التلقظ من فم المرتل
المحمّد. وثانياً بترويض اللسان وما شاكلة من الأعضاء
بتكرار التلقظ بما تلقى سماعاً من فم المرتل مباشرة أو تسجيلاً إلى
أن يصير عنده طبعاً وسليقة.

2.2.2. تجديد جهاز التلقظ

أثبتت مختلف الدراسات اللسانية أن جهاز التلقظ البشري واحدٌ
تشريخياً ووظيفياً، جهازٌ عصويٌّ بتركيب بيويٍّ واحدٍ في كل الناس،
يوفر لكل واحدٍ منهم نفس الاستعداد المطري لإنتاج كل النطاقات
الصغوية الممكنة. بدليل أن طفل أي قوم قادرٌ على إنتاج نطاقات آهة لغة
من لغات باقي الأقوام بشرط التشبة.

وثبت مراسياً باطراد الملاحظة أن جهاز التلقظ من أسرع الأعضاء
البشرية نمواً واستقراراً، بدليل أن الطفل المشأ اجتماعياً على إنتاج

العبادة محاسبة. إذ يجب عندئذ وجوباً شرعياً أن يُصغر الجميع بمن الطبيعة
من بمن الخير بنفس السمات الصوتية. ويستند هذا الوجوب الشرعي إلى ما
ورد في كتب القراءات القرآنية من قول ابن الجزري في النشر «واعتلوا في
صلاة من يدل حرفاً بغيره سواء ثماناً أم ثلثاً، وأصح القولين عدم
الصحة كمن قرأ (الحمد) بالعين، و(الدين) بالثاء أو (المقصوب) بالخاء
أو الطاء». للتوسع في الموضوع انظر بحث التصويد في ص 210 من كتاب
ابن الجزري، النشر في القراءات العشر.

السلطات المستعملة في اللغة الفرنسية مثلاً لا يُطلوعه لسانه في الغالب الأعم على إصدار النطق الخاصة بالعربية. ولا يتأني له الإيجاز الأخير ما لم يتي في جهاز تلفظه أحياناً جديدة. وليس له أن يُحدث في الساء السابق ما لم يُروض بعض الأعضاء على سلوك غير مألوف. وتغلص أمجاث للسلوك الحركي في إطار علم النفس التربوي إلى وجود تفاوت واضح في الجهد المتفق من أجل ترويض الأعضاء على الإتيان بسلوك جديد في مستوى السلوك المعتاد من حيث الإتقان، فهي من النمو الحركي يكون الجهد المُفق لتجديد جهاز التلفظ أقل منه في سن الثبات والاستقرار. ويقدر ما يتقدم العمر في طور الثبات الحركي يزداد معامل الجهد اللازم لأي تعبير، بحسب درجة تعقيد السلوك المطلوب.

استناداً إلى ما تقدم فإن إنشاء أحياء جديدة في جهاز التلفظ لدى الصغار يتطلب عملاً تربوياً أقل منه لدى الكبار، وفي كلا الطورين يمكن إضافة أحياء أخرى مختصة بتوليد النطق الخاصة بالعربية. لكن يبقى كيف العمل؟ وفي هذا المجال ينبغي أن تضاف الجهود وتتواصل من أجل بناء مهاج صوتي فعال، من أولياته نسوق ما يلي:

1.2.2.2. الاستعداد النفسي لتغيير السلوك الصوتي

اللغة بصفتها سفاً رمزياً من القواعد تنظمها حتماً علاقات غيرها، فتحصل بذلك على وضعيات يمكن حصرها في ثلاثة:

(أ) الرصعية الاجتماعية للغة تُحدث عادةً بمكانة اللغة عند أهلها ومكانة أهلها بين سائر الأقوام.

(ب) وضعيتها الاقتصادية يُعتبر في تحديد مقدار الانتفاع باللغة في سوق العمل.

ح) وصعقتها الحضرية المحدثّة بمكانة الحمل الحضاري للغة بالقياس إلى
ماتر الحضارات المدونة بغيرها من اللغات.

لهذه العوامل الثلاثة دخل مباشر في تشكيل نفسية المتعلم إزاء اللغة
التي يُقبل على دراستها. وبهذا الموقف النفسي من اللغة المستهدفة ينقسم
المتعلمون الكبارُ خاصّةً إلى مستصعب لها، فلا يستهض من قواه
الذهنية والعصبية ما يُناسب من الاستعداد لتعلّمها. وإلى مستسهل لها
يوفر من الجُهدات ما يلزم لاكتسابها على الوجه المطلوب.

ولا ينبغي على مدرّس ما يكون لانسجام الفصل واتلاف أفراده
وتفاعلتهم الإيجابي مع المادّة والمعلّم من قيمة تربوية، تظهر عادةً في
صعف العوائق المانعة من التحصيل وقوّة العوامل الميسّرة للتلقين.
ونضمان هذه القيمة الحيوية فإن أول تحديد مطلوب إحداثه في الفصل
يحصّر في العمل التربوي المستمر على التعمير في المواقف النفسية،
بهدف التقريب بينها. وقد أبانت التجربة الطويلة في مجال تعليم العربية
للكبار الناطقين بغيرها عن الأثر البالغ لدرجة التفاعل الإيجابي أو
السلبي مع هذه اللغة في تمجّل أكتسابها أو تأخيرها، وعن أهمية
العمل التربوي بهدف تغيير الموقف النفسي غير المناسب، وتحقيقه في
المتناول بالجمع بين نشاطين تربويين اثنين: أحدهما موجّه إلى الكشف
عن القيمة المصلافة من أكتساب اللغة العربية. وآخرها يخصّ حيوية
المدرس وما يُشخص عمله التربوي من القيم الحضارية الرفيعة.

وإن إصعاف عوائق التحصيل للقوّة لعوامل التلقين لعم شأنه أن
يسهل على المدرّس وعلى المتعلّم إحداث التعمير المطلوب في السلوك
الصوتي، وذلك بالتحديد في البنية الصوتية لجهاز التلطف، حتى يُصدر كلّ
نطقه عربية من حبرها وبقيمها الصوتية الخلاصية. لكن بين خلق الاستعداد
وبين إدراك الهدف مسافة قد تقصّر أو تطول تبعاً لمهارة المدرّس.

2.2.2.2. استحداث الأحكام النطقية

بحسب في مسنهل هذا المبحث التطرق إلى دور المدرس بالقباس إلى دور المهاج الصوتي المعدي لترويض جهاز التلفظ لدى الساطقين أصلاً بغير العربية. وفي هذه المسألة بالذات لا يعدو المهاج الصوتي أن يكون إطاراً تربوياً معززاً بما يكفي من الشواهد المعرفية. داخه وفي ضوتها يشط المدرس تربوياً بهدف نقل المتعلم من طور الاستعداد على إحكام النطق بتطابق العربية معردة ومركبة إلى طور القدرة على إنجار القول الفصح الذي يخلو من التحقيقات الصوتية المستقبحة في قراءة النص الشرعي والمتخير من الكلام المبشري.

اعتبار المهاج الصوتي إطاراً تربوياً آت من تعلم الإحاطة به بجميع المواد التعليمية التي ينبغي للمدرس أن يكتمل بتلقيها. كما أن اكتشاف المبرمج بتعزيز المهاج بما يكفي من الشواهد المعرفية لهدل على إطلاق حيرة المدرس بعمية التوسع في تحصيل المادة الصوتية المناسبة، والإبداع في تنويع أساليب التدريس المحققة للهدف، دون الإحلال طجماً ببدا الاقتصاد في الوقت والجهد. وبإثارة موضوع الإطار التربوي للمهاج الصوتي لا مندوحة من استحصار الصوابط التالية:

أ) تعيين السطائق الخاصة باللغة العربية انطلاقاً من لغات المشأ للطوائف المستهدفة من المتعلمين. لأن مثل الخاء /خ/ أو الهاء /هـ/ تُعبرُ خاصةً بالعربية من منظور الفرنسية، وليست كذلك بالقباس إلى الألمانية. ومثل التاء /ث/ أو الدال /د/ مما يخص العربية بالنسبة إلى تيسكم اللغتين، ولكنه بخلاف ذلك من منظور الإنجليزية، ويستمر في الباقي. وعليه لا معنى لقول بعض العلماء بانفراد

- العربية بنطاق ليست في غيرها⁽⁵⁶⁾، فسُمي بعضهم العربية طلبة
 الصاد» دون التحقق عن طريق الاستفراء التام من انتفاء هذه
 الطبيعة من سائر اللغات البشرية التي كانت مستعملة وقتئذ.
 (ب) التركيز في استحداث الأحياز المطلوبة على ما يُولَّد النطاق للعبئة
 بالتحصيص. وأن يسبق كل استحداث ما يلزمه من الإعداد
 للمعري، والإجراء العملي، والتخطيط التربوي.
 (ج) من الإعداد للمعري أن يعلم المدرس الحيز الصوتي الذي تصدر منه
 الطبيعة المخصصة، كما هو موصوف في علم التشريح
 اللعوي⁽⁵⁷⁾، ويعلم سماتها الصوتية وقهتها الخلافية، وأن كل طبيعة
 بشرية قد تُسمع من حركات الأشياء في الطبيعة⁽⁵⁸⁾.
 (د) ومن الإجراء العملي أن يكون المدرس متمكناً من نطاق العربية،
 قادراً على أن يُوفي كل نقطة حرفاً من السمات الصوتية التي
 تتركبها ولا تُفارقها سواء كانت الطبيعة مفردة أو مركبة، وأن
 يُعطى أيضاً ما نستحق من السمات الصوتية التي تعرض لها
 بسبب الائتلاف مع غيرها في التركيب الخاصة⁽⁵⁹⁾.

(56) من تناول فنيّاً مسألة انفراد العربية بنطاق مذكر ابن فارس إذ قال: «هأول
 الحروف الحرة، والعرب ثمرد بها في عرض الكلام مثل (قرأ)، ولا يكون في
 شيء من اللغات إلا ابتداء. وما اعتمدت به العرب الحاء والظاء، ورغم ذلك
 أن تضاد مقصورة على العرب دون سائر الأمم، الصاحبى، ص 124.
 (57) يمكن الرجوع في هذا الموضوع إلى موسوعة طب الصوتيات العالمية، أطلس
 أصوات اللغة العربية للدكتور وفاء اليه.

(58) انظر الفصل السادس في أن الحروف قد تُسمع من حركات غير طبيعية، في
 ص 133 من كتاب ابن سينا، أسباب حدوث الحروف.
 (59) التمتع القراء طبعاً إلى الفرق بين السمات الصوتية اللازمة للتطيق والمعرضة
 لها بسبب موضعها في التركيب، وهو ما يظهر بوضوح من خلال التعريف
 التالي لعلم التحويد «تعريف علم التحويد إخراج كل حرف من مخرجه مع

(هـ) ومن التعطيل التبروي ألا يُلقَّس المدرِّس ما يُعلم عن الطريقة المستهدفة، وإنما يُدرَّبُ للتعليم على الإتيان بما كما عملتها أعضاؤه جهاز التلفظ لديه، وعلم أنها تُعمل في ذلك الخير وليس في غيره، وعلى ذلك النمط من الجرس الصوتي وليس على نمط آخر.

(و) ومنه أيضاً التقيد ببعض الدرس للمعدِّ بعبارات جناسية بهدف نقل المتعلمين من طور الفصحاة إلى طور الفصاحة. مع التركيز خلال التدريس على إبراز عطلورة التحريف النطقي في التعبير الدلالي. فترقيق الراء / ر / عند النطق بمثل (درَسَ الكتاب، ومَسَرَّحُ الهُوَّةِ)، أو تفخيمها في (درَسَ الحِطَّة، ومَسَرَّحُ الأُغنام) يُنتج قولاً على خلاف الكلام المقصود، وتكون العبارة عندئذٍ غتلة دلالية.

(ز) ومن التعطيل التبروي استخدام الطائِقِ المألوفة في لغة المشأ توطئةً ووصلةً إلى الإتيان بما قاربها من الطائِقِ الخاصة العربية. وأن يكون ذلك في صورة مفردات متشاكلة نطقاً، بحيث ينطق من النطق المشتركة بين اللغتين طلباً للإتيان بالخاصة. من هذا القبيل اشتراك الفرنسية والعربية مثلاً في طريقة المين / غ /⁽⁶⁰⁾.

إعطائه حقه ومستحقه. فحق الحرف مخرجه وصفاته التي لا تفارقه وأما مستحقه فهو الصفات التي قد تلازم الحرف أحياناً وتغلقه أحياناً أخرى، مثل الراء واللام فإنهما يعتريهما الترفيق ثارة، والتصميم ثارة أخرى، والتفريق والتصميم ليسا من حق الحرف بل هما من مستحقه، أي أن الحرف والنطق به هو الذي يجعل الحرف مستحقاً للتفريق أو التصميم، انظر مقالة الجزء الأول من كتاب فتح الريد في علم التحريك، شرح المقدمة الجزرية.

(60) نطقية الفين رمزها الحرفي في العربية / غ / ورمزها الصوتي في اللغات / g /. يُصدرها فمناطق بما يعنى الشمين والفكيين، مع تركيز أسلة اللسان على اللثة في مفرس الأسنان السفلى، وتقويس مؤخره إلى أعلى حتى يلامس سقف الحلق الرعي واللهاة مع إقبال بخوف الأتف، وبحريك الخليل الصوتين في الزملار لإنتاج الجرس المصنوع خلال النطق بالعين.

واختصاص العربية بنطقة الحاء/خ⁽⁶¹⁾ التي تنقسم مع العين الحية
الموصوف تشريحياً في الطرتين أدناه. من تلك المفردات نذكر على
سبيل التوضيح: (عَمِيس/أَحْمِيس- مَقْمُور/أَمَقْمُور- رَعْوَة/أَرَعْوَة-
سَاع/أَسَاح- عَاصِب/أَحَاصِب- رَعَم/أَرَعَم).

خلاصة موضعية

نبين مما سبق أن مهارة السمع والنطق مهارة لغوية تكملية،
هدفها نقل الفرد من طور العجز للزدوج، (أي فتور حاسة السمع على
إدراك الفروق الدقيقة بين أحراس النطاقات المتقاربة، وقصور جهار
التمط على إنشاء أحياز صوتية لم يتعود على عملها من قبل)، إلى طور
الاستطاعة للزدوجة؛ (أي بقطة حاسة السمع لأدق السمات الصوتية
الفاصلة للنطاقات الخاصة بالعربية، وأقبة أعضاء التلفظ على بناء الأحياز
اللازمة لتوليد النطاقات المطلوبة). ويتمام الطور الأخير من مهارة السمع
والنطق المتعلقة يصبح المتعلم فصيح القول، وإن لم يكن بعد بليغ الكلام
في مهارة الشائفة والمحادثة المفتوحة.

المسواد التعليمية التي تحصل بواسطتها هذه المهارة التكميلية فعلية
أكثر منها وصية، صابغها التربوي يعمل كما نسمع غورك بعمل.
وهذا الغير تسجيلات آلية بأصوات أحمود القراء، وإلقاءات حية من
لبن مدرسين منمسين. تلوها تدريبات متنوعة، بعضها معد لتحرير
حاسة السمع على التقاط سمات النطاقات وإدراك أحيازها. وبعضها
الأخر مهياً لتطويع أعضاء النطق على التحديد في الأبنية.

(61) نطقة الحاء رمزها الحرفي في العربية /ح/ ورمزها الصوتي في اللغات /h/.
يصدرها النطق بها بفتح الشفتين والفتحين، مع تركيز أسلة اللسان على اللثة
في معرس الأسنان السفلى، وتقويس مؤخره إلى أعلى حتى يلامس سقف
الحنك الرعوي واللهاة مع إقفال تجويف الأنف، ودفع النفس الصاعد ليحتك
بالسقف الرعوي، مع تعطيل الحبال الصوتية في الزمار.

ومن التدريبات التي تُساعد على تجنيد السلوك الحركي وعلى
تعبير عادة اليد إبان الكتابة باللغة العربية يمكن الاستعانة بتمرين السهام
(7) للتعرف تحت مخطط ما يلي:



مثل هذه التمارين المأدفة إلى تثقيف اليد وتصويب السلوك
الخطي ينبغي إنجازها تحت المراقبة الدقيقة للمدرّس، لأنه بغير المتابعة
الفردية يخلو الدرس من عنصر التنبيه المبكر إلى الخطأ في الإنجاز غير
المناسب، والإرشاد العفوي إلى كيفية التصحيح قبل الترسيع. وقد لا
يصف جديداً إن قلنا إن المتابعة الفردية مطلوبة بالحاج في كلّ نشاط
تعليمي تجري في الفصل، ومن صحت ما يُعنى بتصويب السلوك
الخطي. ولتتمكن المدرّس من إنجازها على الوجه المطلوب يحسن
تربوياً انتظام المتعلمين في أفواج قليلة، يتراوح عددهم بين 14-20
طالباً مورعين في الفصل بكيفية تُسهّل على المدرّس الوصول السريع
إلى كلّ واحد.

2.3.2. خط الحروف المتشكلة

تتميز أبجدية العربية عن غيرها من اللغات البشرية بخاصية التشاكل الهندسي. هذه الخاصية تنظم الحروف المتحددة شكلاً المختلفة نطقاً في عشر فصائل حرفية، كما يتضح من المجموع الحرفي (7) الموالي:

{ا، ب، ت، ث، نـ}. {ح، ج، خ}. {د، ذ}. {ر، ز}.
{س، ش} {ص، ض، ط، ظ}. {ع، غ}. {ف، ق}. {ل، ك}.
{و، م، هـ، ة}.

من جملة ما يلزم عن هذا التجميع لأبجدية العربية أن يكون تدريب اليد على رسم الشكل الهندسي للحرف الواحد مستغرقاً بالضرورة لسائر النظائر، لأن الجهد في الباقي إما أن يكون نطقاً، كما في الفصائل الثمانية الأولى، وهذا التعبير مكسب ضمياً، وإما أن يكون التعبير جزئياً كما في فصليتي الألف والواو الأخيرتين، وهذا التعبير من التعبير يحتاج إلى تدريب بسيط.

ويكون تمرين اليد على رسم الحرف الواحد في وضعياته المختلفة شاملاً أيضاً لجميع النظائر في سائر الفصائل الحرفية، كما يحصل في فصليتي الدال والراء مثلاً. ومع هذه التعميمات الشكلية تنفرد أحرف قليلة بميزات فريدة، وخاصة إذا نظرنا، كالواو، والهاء، والياء، والنا.

ومن خصائص العربية التي تميزها عن الكثير من اللغات البشرية تعييدها مبدأ الأحادية، إذ تُنطق النطق الواحد بالحرف الواحد، ويُلفظ الحرف الواحد بالنطق الواحد. فلا يُرسم غير المسموع، ولا يُنطق بغير المرسوم. وكل لغة تقيد كتابتها مبدأ الأحادية في تبعية الخط للصوت تجتبت مشاكل الإملاء المشيرة في لغات لم تُسقى كتابتها

بمفس المبني. وعليه قد لا تحتاج العربية في موضوع الإملاء إلى أكثر من درسين: أحدهما لرسم الهززة في وضعياتها المختلفة، والآخر لرسم الناء المتطرفة مربوطة أو ميسوطة.

وعملًا بما أوردناه أعلاه يمكن برجمة الكتابة باللغة العربية في عشرة دروس لا غير، بحيث يُخصَّص لكل فصيلة حرفية درس واحد. وكل درس مركَّب، كما هو معلوم، من قسمين متتاليين، يعالج على الأول تفسير الحرف في فصيلته التي تُوْيه، وعلى الثاني التدريب على خط أحرف الفصيلة.

ومحتوى قسم التلقين نصُّ حوارِي أو سردي، يتركَّب من جمل قصيرة تتألف من معردات مؤلفة بدورها من أحرف الفصيلة الأولى لا غير، في الدرس الأول خاصة. وقد يستعصى في هذه المرحلة تأليف نصٍّ من أحرف الفصيلة الأولى فقط، وعندئذ يُكتفى بتأليف معردات معجمية أو مركَّبات أو جمل مستقلة. أما نصُّ الدرس الثاني فيتركَّب باستعمال أحرف الفصيلة الثانية مع شيء من أحرف الفصيلة الأولى من أجل تركيب نص الدرس. وكذلك يستمرُّ تُدخَّرُجُّ كُرة الحرف. والأحرف الطائِرة يكون تلقُّيها في كل درسٍ مقترنة بسكانها وحركاتها القصيرة أو الطويلة، ويلزم من ذلك أن تظهر مع الفصيلة الحرفية الأولى أحرف اللين (واي) بصفتها حركاتٍ طويلة. كما يتصح من مثال الدرس الأول في الخط.

الخط: الدرس الأول. فصيلة الباء والحركات القصيرة

١. استمع ولاحظ:

بَب، بَبَب، بَبَبَب، بَبَبَبَب، بَبَبَبَبَب.

بَبَبَب، بَبَبَبَب، بَبَبَبَبَب، بَبَبَبَبَبَب.

2.1. حَرَكَ وَاقْرَأْ:

نبت، بنت، بيت، ثبت، تب، نب.

تين، بين، نكن، يين، نن، ثني.

3.1. انْقَطِ وَحَرَكَ وَاقْرَأْ:

نبت، بنت، بيت، ثبت، تب، نب.

نبر، بين، نكن، يين، نن، ثني.

4.1. اكْثِبْ:

كَب.....	كَب.....	كَب.....
ب.....	ب.....	ب.....
ت.....	ت.....	ت.....
ث.....	ث.....	ث.....
ن.....	ن.....	ن.....
كَب.....	كَب.....	كَب.....
ب.....	ب.....	ب.....
ت.....	ت.....	ت.....
ث.....	ث.....	ث.....
ن.....	ن.....	ن.....

الدرس الأول: فصول الباء والحركات الطويلة (المدود)

2. اسْمِعْ وَلاَحِظْ:

بَابُ	بَابُ	بَابُ	بَابُ
بَابُ	بَابُ	بَابُ	بَابُ
بَابُ	بَابُ	بَابُ	بَابُ
بَابُ	بَابُ	بَابُ	بَابُ
بَابُ	بَابُ	بَابُ	بَابُ
بَابُ	بَابُ	بَابُ	بَابُ
بَابُ	بَابُ	بَابُ	بَابُ
بَابُ	بَابُ	بَابُ	بَابُ

1.2. حَرَكَ بِالْمَدِّ:

ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ
 ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ
 ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ
 ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ
 ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ

2.2. اقْرَأ:

ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ
 ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ

الدرس الأول، فصوله الباء والتثنية

3. اسْمِعْ وَلاَحِظْ:

ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ
 ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ
 ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ

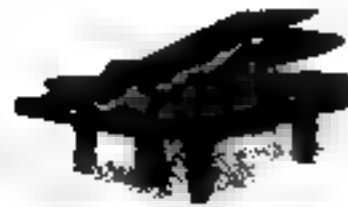
1.3. كُنْزٌ وَحَرَكَ:

ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ
 ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ
 ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ

1.3. اقْرَأ:

ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ
 ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ
 ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ ثَبَثَ

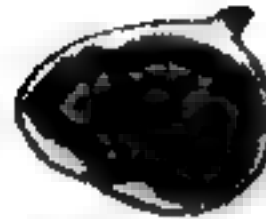
4. عَرِّ بِاللُّغَةِ عَنِ الصُّورَةِ وَاكْتُبْ:



.....



.....



.....



.....



.....



.....

ويجب تريباً التوسُّع في النشاط الأخير المخصَّص للتعبير باللغة عن الصورة، وإعطاؤه بالمزيد من الصور المفردة، أو المركبة تركيب الجملة الدعوية؛ كأن تُؤلف صُورٌ لتشكيل لوحة بسيطة، يُعبَّرُ عنها بجملة تدلُّ بتركيب مفرداتها على الصور المولَّفة في اللوحة. ومثل هذا الجمع الضروري بين الصورة واللغة يُعبَّرُ أحدَ المبررات الداعية إلى إدماج الوسائل البصرية في المنهاج اللعوي، بصفتها من الوسائل المساعدة على تعليم اللغة.

ولا تخفى أهمية النشاط التربوي الأخير في كلِّ درس، فهو المهدف المباشر والمتمهي المطلوب. به يُقيَّم حتَّى المدرس، وتُحدَّد نسبة التحصيل، وتُكشف مواطن القوة والضعف في السق التعليمي منهاجاً ومدرساً وطلاباً. إنَّ كان التفرُّق فيه بسبب صعوبة أو حود المتوسط علم أنَّ هناك خطأ يجب إصلاحه في بنية المنهاج اللعوي، أو في طريقة تنفيذه من لدن المدرس، أو في الموقف المصي لدى الطلاب من اللغة، أو في هذه العناصر الثلاثة مجتمعة. فمثل الفصل برثته أو معطيه في إنجاز العمل المطلوب في التدريب (4) من الدرس الأول في الخط دالٌّ على وجود خلل في السق التعليمي يتعيَّن الاهتداء إليه والتعمُّل بإصلاحه، وإلاَّ كان الجميع كمن يُصاعف من جدَّة مظهره وهو يُؤدِّي عملاً ناهياً.

3.3.2. نهجية القول المكتوب

تقدِّم أنَّ النهجية شقٌّ ثانٍ من نفس المهارة اللعوية التكميلية المعلقة التي شقُّها الأولُ الكتابي، وأما بعكس الكتابة القائمة على تحليل السيه القولية التحليل التعلُّقي (أو القوْنِيّ) إلى أجزائها عبر المجرَّة بهدف كتابتها بواسطة حروف اللغة وحركاتها. بينما النهجية تقوم على

التحليل النحوي (أو الفولوجي) لبنية القول المكتوب بهدف التلخيص بها
كما شجعت من الفصحى قل كتابتها. فالكتابة عملية ينتج عن إجرائها
تحويل القول المنطوق إلى قول مخطوط، وبالعكس ذلك عملية التهجي إذ
تحويل القول المخطوط إلى قول منطوق. وتنقسم التهجي لأنقسام
موضوعها إلى قسمين متكاملين:

(أ) تهجي نطقية تقتصر على عملية التلخيص الصحيح بالسمات الصوتية
التي يرمز إليها كل حرف من الحروف المركبة في القول المكتوب
وهي مشكلة تشكيلاً تاماً. بحيث لا يحدث في إجرائها تصحيف
في الصوامت؛ كأن يُنطق حرف بغير سماته الصوتية التي تميزه
فيتسبب بالأحرف التي تُراكبه. ولا تحريف في الصوائت؛ كأن
يُحرك صوت الحرف أو يُسكن بصالت ليس له وجه معجمي أو
صرفي أو تركيبى. ومنتهى هذا القسم من التهجي أن يُحكم
المستعلم التلخيص بكل حرف على حدته ومعناه ما له من الحركة أو
المسكون، من غير أن يخرج إيجازه التلخيصي عن أحد المقاطع الستة
المستعملة في اللغة العربية⁽⁶³⁾.

(63) المقاطع الستة المستعملة في اللغة العربية حصرها الدكتور تمام حسان فيما
يلي:

1. مقطع قصير يتألف من حرف متحرك، كما في مثال (كـاِثـاب) المكوّن من ثلاثة مقاطع قصيرة.
2. مقطع متوسط مقفل يتألف من حرف متحرك وحرف ساكن، في نحو (لَمْ يَخْشَعْج) المكوّن من ثلاثة مقاطع متوسطة مقفلة.
3. مقطع متوسط مفتوح يتألف من حرف متحرك بحركة طويلة مثاله (حَالِسُوايِل) المكوّن من ثلاثة مقاطع متوسطة مفتوحة ومقطع قصير.
4. مقطع طويل المد؛ يتألف من حرف متحرك بحركة طويلة بعده حرف ساكن، كما في (ضَالُون) المقطع على هذا النحو (ضَالْ-يِل) يلي طويل المد (ضَال) ومتوسط مفتوح (يِل) وقصير (ن).

(ب) تَهْجِيَةٌ نَصِيَّةٌ، تَتَحَلَّلُ التَّهْجِيَةُ النَّظْمِيَّةُ، وَتَتَفَرَّدُ بِمَحْرَصٍ لِلتَّعَلُّمِ الَّذِي

يَقْرَأُ عَلَى طَبِيقِ الْقَوَاعِدِ النَّصِيَّةِ الَّتِي اكْتَسَبَهَا بِالتَّلْقِينِ مِنْ سَائِرِ

الدُّرُوسِ السَّابِقَةِ. وَهَذِهِ الْقَوَاعِدُ بِاعْتِبَارِ طَبِيعَتِهَا صِنْفَانِ:

1. قَوَاعِدُ نَصِيَّةٍ صَوْرِيَّةٌ يَجْرِي تَطْبِيقُهَا بِصَرْفِ النَّظَرِ عَنْ دَلَالَةِ الْعِبَارَةِ

النَّصِيَّةِ، مِنْهَا التَّعْصِيمُ الْمَوْضِعِيُّ الَّذِي يَطْرَأُ عَلَى صَوْتِ الْحَرْفِ

الْمُرْفَقِ فِي مَوَاضِعَ دُونَ أُخْرَى. كَتَعْصِيمِ الرَّاءِ لِلْمَصْمُومَةِ (الرُّسُلِ)

وَالْمَفْتُوحَةِ (الرُّجُلِ)، وَتَرْفِيقِ الْكَسُورَةِ (الرُّسَالَةِ). وَتَرْفِيقِ لَامِ اسْمِ

الْجَلَالَةِ إِذَا وَلَّيَهَا مَكْسُورٌ (يَا اللَّهُ) وَتَفْخِيمِهَا فِي غَيْرِ ذَلِكَ (اللَّهُ).

وَمِنْهَا تَحْقِيقُ هَمزةِ الْوَصْلِ فِي أَوَّلِ الْقَوْلِ وَإِسْقَاطُهَا فِي الذَّرَجِ (يَقْرَأُ

بِاسْمِ رَبِّكَ).

2. قَوَاعِدُ نَصِيَّةٍ دَلَالِيَّةٌ تُضْبِطُ النُّصُوبَاتِ الَّتِي تَعْرِضُ لِلْعِبَارَةِ إِعْرَاباً

عَنِ مَعْنَى صَمِيَّةٍ. مِنْهَا الْمَدَوْدَةُ الثَّلَاثَةُ: كَالْمَدِّ الطَّوِيلِ الْمُقَدَّرِ

بِتَرْدُدِ الْأَلْفِ أَرْبَعَ ثَلَاثَ إِعْرَاباً عَنْ مَعْنَى الْاسْتَعَانَةِ فِي مِثْلِ

(يَا لِلْمُسْلِمِينَ وَيَا لِلنَّاسِ)، أَوْ لِلتَّعْظِيمِ فِي مِثْلِ (اللَّهُ)،

أَوْ لِلْمُبَالَغَةِ فِي الْمَعْنَى فِي نَحْوِ (لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ، وَلَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ)

الَّذِينَ، وَلَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ (لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ)، أَوْ لِلدُّعَاءِ فِي نَحْوِ (يَا وَيْلَكَ)

وَالْمَدِّ الْاِسْمِيَّةِ؛ وَهُوَ دُونَ الْأَوَّلِ رَقِيَّةٌ، يُقَدَّرُ بِتَرْدُدِ ثَانِي الْأَلْفِ فِي

نَحْوِ (يَا لِلْعَالَمِينَ الْعَرَبِيَّةِ) إِعْرَاباً عَنْ التَّعْجُبِ. وَالْمَدُّ الْقَصِيرُ يَتَحَقَّقُ

بِحِطِّ الْمَدْرُتَةِ عَنِ التَّوَسُّطِ، كَمَا فِي الشَّاءِ (يَا عَسَى).

5. مَقْطَعٌ طَوِيلٌ اِسْمِيٌّ، مُؤَلَّفٌ مِنْ حَرْفٍ مُتَحَرِّكٍ بَعْدَ حَرْفَيْنِ سَاكِنَيْنِ

ثَانِيهِمَا سَكُونُ الْوَقْفِ، كَمَا (قِيلَ).

6. مَقْطَعٌ الْوَقْفِ، يُتَأَلَّفُ مِنْ حَرْفٍ مُتَحَرِّكٍ بِحَرَكَةِ طَوِيلَةٍ يَتْلُوهُ حَرْفَانِ

سَاكِنَيْنِ، ثَانِيَهُمَا مَكُونُ الْوَقْفِ، كَمَا فِي (حَاجَّ). لِلْمَعْرِضِ مِنَ التَّعْصِيلِ

انظر من 175 في الجزء الأول من كتاب علم حسان، البيان في روائع

القرآن، عالم الكتاب، القاهرة 2000/1420.

وإلى الصرب الأخير من القواعد النصية يتمي التنعيم العرب بحفاته الصوتية النابية عن أقسام الكلام المتعارة دلالية⁽⁶⁴⁾. إذ من المعلوم أن تهجية العبارة اللغوية لا تسير على نفس الوتيرة الصوتية؛ كالرتابة المسموعة من مساقط قطرات الماء في إناء معدني. بل نجد الصوت يرتفع إبان النطق بمقطع من العبارة (وهو السين)، ثم ينخفض بالاستقبال عنه إلى المقطع الموالي، ويتحدد ارتفاع الصوت والمنحاضه باطراد على عرلر انتظام الأغراض المقصودة من تأليف العبارة، وذاك هو التنعيم. وليكن دور التنعيم في الإعراب عن دلالة العبارة سطلق من الجملة (9) الآتية لاحتمالها أغراض ثلاثة لا شيء يُميز بعضها عن بعض إلا بالتنعيم.

(9) ما أخذنى المرتضى.

(64) في باب معاني الكلام ذكر ابن فارس عشرة أقسام «حور» واستخار» وأمر» ونهي» ودعاء» وطلب» وعزم» ونصي» ونس» وتعميد» الصاحبى، 289. ثم قلصت إلى ثلاثة «عزم» وطلب» وإنشاء». وأخبروا إلى اثنين «حور» وطلب» أو إنشاء» كما في شرح شعور النعم لابن هشام، ص 40-41. وبعض المظاور نسب فلامسة اللغة إلى الأعلوية ما يزيد على ألف قسم من أقسام الفعل اللغوي، كالطلب، والأمر، والنهي، والترحيب، والوعد، والوعيد، والإتيان، والوصف، والتوكيد، والتوبيخ، والتصديق، والاعتذار، والعتاب، والتعيق .. وحلم جراً للتوسع في الموضوع انظر ص 59 وما بعدها من كتاب الأصص المصرية لصاحبه جون سورل. JOHN R. SEARLE (1969), LES ACTES DE LA LANGUE, HERMAN, PARIS, 1972.

وما جاء به جون سورل في كتابه المذكور نقلاً عن أوسبون من كتابه (J.L. Austin (1962), Quand dire c'est faire)، لا يختلف في شيء عن أعراس الكلام في التراث العربي. إذ يجد فيه، فضلاً عما ذكر ابن فارس، الاحتجاج، والاعتزاز، والفخر، والمراء، والعزل، والمدح، والمجاء، والتهنته، والتعزية، والعتاب، والتقريع، والتوبيخ، والإتكاء، والاستكبار، والسخرية، والتعجب، والتهديد، والتعريض، والتوهم والإيهام، والردع، والحش، والرجاء، والتبكي، والتقريع، وحلم جراً.

هذه الجملة ومثلها الكثير تحمل القراءات الثلاثة التالية:

(أ) أن تكون حصرية تفيدُ تقيُّ إصابة الجملوى (بالنعم)⁽⁶⁵⁾ عن المرتضى، وهي عندئذٍ بمنزلة (ما أحسنُ خالدًا) لاشتراكهما في تصميم الحيز المتمثل في ابتداء الجملة بخففة صوبية صاعدة نسباً واختتامها بخففة نازلة تعني بالوقوف. عادةً ما يُمثلُ مصتياً لهذا التفهيم بالمنحنى الصوتي [—] .

(ب) أن تكون استهامية تفيد الاستخبار عن الأحدى أو الأنعم في أعمال المرتضى، وهي بمنزلة (ما أحسنُ خالدًا). يجمعهما تفهيمُ الاستهام المتميز بخففتين عاصمتين، تنطلق الأولى من المقطع المتوسط المفتوح «ما» في صدر الجملة، والثانية من المقطع الذي تُختتمُ به الجملة. يُمثلُ لهذا التفهيم مصتياً بالمنحنى الصوتي التالي [—] . وقد يُسمى عن أداة الاستهام في كثير من اللهجات، كما في (أسلمَ يوش؟) وعندئذٍ يُكفى بند المقطع الأخير في الجملة، وبشخص تفهيم الاستهام بالمنحنى الصوتي التالي [—]، وهو عكس تفهيم الحيز.

(ج) أن تكون تعجبية تدلُّ على انفعال يمرض للنفس بسبب بلوغ المرتضى الغاية في إصابة الجملوى. وهي بمنزلة (ما أحسنُ خالدًا) لاشتراكهما في تفهيم التعجب المتمثل له مصتياً بالمنحنى الصوتي [—] . إذ يتألف للمقطع المبور من آخر صيغة التعجب وأول التعجب منه. ويظهر تفهيم التعجب بوضوح مع غياب الأداة «ما» في الاستعمال الشصوي خاصة، كما في نحو (أسلمَ يوش!).

(65) هذه العلامة « » تدل على معنى الترادف النسبي بين المفردتين. كان تأنييد المفردتان في معنى مشترك وتنفرد كلتاهما بمعنى ليس في الأخرى. كما في (جلس وقعد) للشركتين في معنى الاستواء على اللوحين وانفراد الأولى بالاستواء عن اصطلاح واستقاء واختصاص الثانية بالاستواء للكائن عن وقوف.

ويكون تعاقب حركات الإعراب على مكونات الجملة (10) الآتية وسيلة ثانية تنضم في العربية ونحوها من اللغات التولعية إلى التنعيم للإعراب شعوياً عن القراءات الثلاثة. ويكون إلحاق هاتين للعلامتين «!؟» بأخر الجملتين (10ب) و(10ج) إعراباً كتابياً يصم إلى إعرابي التنعيم والحركات في اللغة العربية.

(10) أ) ما أحسن حالاً.

ب) ما أحسن حالاً؟

ج) ما أحسن حالاً!

ولتعدّ ظهور الحركات الإعرابية في مثل الجملة (9) بقى من وسائل الإعراب الشعوي التنعيم، ومن وسائل الإعراب الكتابي علامات الترقيم. وليس الترقيم تصويراً خطياً لنوع التنعيم الذي ينبغي إنجازه شعوياً، بل هو مجرد مسّه عليه. حتى إذا وقع البصر على علامة الاستفهام مثلاً وجب إنحار جملة بنعيم الاستفهام وليس بتنعيم الحرف أو التعجب أو أي غرضي كلامي آخر.

ومع غنى العربية بوسائل الإعراب عن الأعراس، سواء كانت في صورة أدوات أو حركات، إلا أن نهجية الجملة بما يناسب غرضها من التنعيم والبر والتشديد للمقطعي ونحو ذلك من الخفقات الصوتية لا يُكتسب بالوصف بسبب اتساع الفوة بين الاستعمال الشعوي لنمط واستعمالها الكتابي⁽⁶⁶⁾، وإنما يؤخذ السياق الصوتي الذي يوافق الغرض الكلامي مشافهة مستمعاً عن متكلم.

(66) حاول أوستين في محاضراته السادسة أن يصف سعة الفوة التي تفصل الاستعمال الكتابي للغة عن استعمالها الشعوي، وهو ما يظهر من بعض أقواله بعد تحليل الإنجازه الشعوي والكتابي لقوائم من الجمل. منها قوله: «هذه السمات المميزة للغة الشعوية لا تنقاد بسهولة لاستساخها في اللغة الكتابية»، للوقوف على غاذج من الفروق بين الإنجازه في الإنجليزية ونحوها من اللغات انظر من 89 من كتاب أوستين (J.L. Austin 1962, Quand dire c'est faire).

ويتأكد في هذا للوضع من جديد أن الكتاب الورقي يعد بسبة معبه في تعليم اللغة الكتابية، لكنه في تعليم اللغة الشفوية يبدو قصوره واضحاً. وقد لا يكون من المبالغة القول إن الحضور الضعيف للغة العربية في الاستعمال الشفوي في مجتمع الناطقين بها يرجع إلى اقتصار المشاهج للتربوية في الأغلب الأعم على الكتاب الورقي، وعدم استعمال الوسائل السمعية بما يكفي لإكساب المتعلمين عادة التخاطب بالعربية.

خلاصة عامة

تبين أن تعليم اللغة يقصد التوصل بها شعوباً وكتابياً نهر من خلال التدريب على اكتساب المهارات اللغوية الأربعة. وهذا التفصيل الرباعي للمهارات يُعتبر من الأوليات التي يجب التقيد بها خلال بناء المشاهج اللغوية، وعند تدريس محتوياتها المعرفية.

أولها: المناقشة والمحادثة، وهي مهارة مفتوحة لعدم تنامي ماديها الدعوية والثقافية، ومركزة بالقبول إلى عومها الذي يُكملها، ويحصل تكويها بتلقين مدخل النص المحمي وتدريب قواعد النص التركيبي. أما توظيفها فس خلال الاستعمال الشفوي للغة الذي يمثل القسم الأوسع انتشاراً بين مستخدمي اللغات في مختلف المجتمعات وعلى مر العصور.

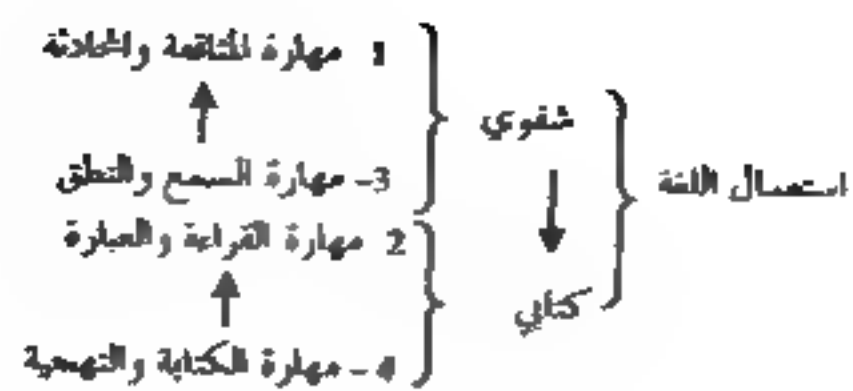
ثانيها: القراءة والعبارة، وهي أيضاً مهارة مفتوحة مركزة، لكنها تابعة للمهارة الأولى. أما توظيفها فيكون من خلال الاستعمال الكتابي للغة، إما للاستفادة من الثقافة المكتونة بها، ويحصل ذلك بشق القراءة المتكوّنة بتدريبات مناسبة على توظيف المعرفة اللغوية المكتسبة لغهم المقاصد من النصوص المكتوبة. وإما للإفادة بتلويش الشخص لثقافته الخاصة بهدف إعلام العالين. ويكون له ذلك بشق العبارة من

نفس المهارة لتتكوّن بتدريبات متدرجة، تبتدئ من إجادة تأليف الجملة، وتنتهي باكتساب القدرة على انتقاء أجود الأساليب للتعبير عن الأفكار والمقاصد الكلامية. ولا جدال في اعتبار الكتاب المدرسي عمدة في تحصيل مهارة القراءة والعبارة.

ثالثها: مهارة السمع والتطق، وهي من ناحية تكميلية، لأنها تخدم بالدرجة الأولى المتحدث من للمهارة المركزية الأولى، ومن ناحية أخرى معلقة، لأن استحداثها في الملكة اللغوية يستلزم مواد تعليمية محدودة، يمكن تلقينها واكتسابها كلياً في زمن محصور نسبياً. شق السمع أسمى، وحصوله يستلزم مواد صوتية من شأن تدريسها أولاً أن تكون حاسة السمع على النقاط المقيم للخلافة لما تشاكل من المطالقات الخاصة بالعربية. بينما شق التطق يسمى إلى ترويض جهاز التنفّذ على استحداث أحياز جديدة يتلقون نفس المواد الصوتية ثانية. ولتكوين هذه المهارة لا يفي الكتاب المدرسي بالغرض، بسبب قصور هذا الوسيط الورقي عن الهوض بالقسم الشفوي من اللغة.

رابعها: مهارة الكتابة والتهجئة، وهي كسابقتها تكميلية، إذ تخدم المهارة المركزية الثانية، ومعلقة لانحصار موادها التعليمية، وإمكان تلقينها واكتسابها في زمن محدود. وبالنظر إلى علاقتها بغيرها فهي كما سبق معادمة لمهارة القراءة والعبارة المركزية، ومن جهة أخرى تابعة لمهارة السمع والطق التكميلية. شق الكتابة يحتاج حصوله إلى تعويد اليد على تنفيذ قواعد الخط والإملاء، كما يحتاج شق التهجئة إلى ترويض اللسان على الالتزام بقواعد التطق والنصت.

ولإيمان في التوضيح نجعل هذه الخلاصة خلاصة لكي نعبر من جديد عن تعالقات للمهارات اللغوية الأربعة بواسطة البيان الموالي:



الفصل الثالث

التأطير التربوي؛ قواعده وتقنياته

مقدمة

قد لا يصيف حديثاً إذا قلنا إن التأطير في أي مجال يعنى بكل استثمار بقل الخبرة الضرورية لمزولة عملٍ مرضٍ بتألقه في ميدان معين، ويكون يتميط لسلوك المشتغلين في القطاع الواحد، من طريق الالتزام بقواعد العمل التي أثبتتها مجامعتها بتوافر شرطين: أولاً الاقتصاد في الوقت والجهد، وثانياً الارتفاع المتلاحق في وثيرة النمو داخل «قطاع المعنى».

وإن التأطير في ميدان التعليم والتربية والتكوين لا يختلف في شيء عن المفهوم منه في أي قطاع آخر، إذ يقوم على تزويد الأطر التربوية التي تزاوُل التدريس بالعتة الكفيلة بنجاح المربي في وظيفته ونجاح التعليم في تحقيق الأهداف المرسومة له.

وعمر حاف على أحد أن ازدهار الأمة أو انكماشها كلاهما مرهون بمستوى تعليمها، كما هو ماثلٌ في مستوى الطاقم التربوي السدي يمكن تحديده درجته في سلمية الهوض والارتقاء بقياس المستوى المعرفي والمهني بالنسبة إلى كل فردٍ فردٍ مهما عظمت مسؤوليته في هذا الميدان أو صغرت.

وليس من اللبالة في شيء القول إن التعليم قطاعٌ قاعدي في التركيب السوي للأمة، بصحة تصح سائر القطاعات الأخرى، سواء كانت

اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية وسياسية، وباعتداله لا يسلم قطاع في جسم الأمة من آفات تنقص بنيته وتضعف طبيعته. فهو الصالح، ولو بطريقة غير مباشرة، لبقاء الأمة وأمنها الاجتماعي والعائلي، وهو الحافظ لصحة أبنائها البدنية ونوازهم العصبي، وبه لا يخبره يعلم كل فرد كيف يعمل عملاً صالحاً، يُدرُّ عليه أرباحاً متلاحقة، فيُسهم بنصيبه في جلب الرخاء لأمته حتى يضمن لها العزة ويدفع عنها شرّ فتنة الفقر. فقد روي في الصحيح أن نبي الرحمة ﷺ كان يعود من «شر فتنة الفقر».

قد يفتنى على الواحد منا الرابط الذي يجمع بين تعليم العربية في البلدان الإسلامية الناطقة أهلها بغير هذه اللغة وبين العصمة من شرّ فتنة الفقر، ولكن لا أحد ينكر علاقة العربية أولاً بالتنشئة الاجتماعية على القيم الإسلامية مصدر عزة للمسلمين، وثانياً بالانفتاح على عالم زاهر بالثروات المادية وللوهلات البشرية، وثالثاً بالاطلاع على أعظم إرث حضاري يحمل في طياته معالم مستقبل مشرق. ورابعاً باكتساب لغة متميزة بقدراتها التوليدية المضحمة، فاحتارها الله لحمل رسالته المحمدية إلى الناس كافة، فاكتملت مؤهلاً جديداً يُمكنها في كل حين أن تصير ديواناً لعلوم العصر، وأداة لتواصل المسلمين المملودين حالياً بمخات اللالين.

1. تقدير مهنة التعليم

من بين الفوائد الأولى التي يجني الالتزام بها في التأطير هي إشعار المكسوف بمكانته في النسق التربوي، وبأهمية الوظيفة المسندة إليه، وبما يعني أن يكون عليه من مواصفات النهوض بالأمانة التي ترشح لها وحملها طوعاً. فلا منلوحة من الحرص على أن تنهي كل دورة تكوينية بترسيخ الفساعة لدى المشاركين بأن مهنة التدريس لا يعادلها مهنة أخرى باعتبار الأمانة التي يحملها أهل التعليم.

لقد خلق الله الإنسان وصوره فأحسن الصورة وفطره على اليان،
 يسما أهل التعليم كل من موقعه يشارك في نشأة خلق الله على
 مواصفات وصوعه في قوالب اجتماعية بلعات. بل لا أحد يُحاري
 مهمته مُعلماً اتدب نفسه لأن يسهم في صاعة شخصية للإنسان،
 وصياغة عقيده أو صقلها، وتنميط سلوكه الاجتماعي، وترويض
 مكانه الذهنية والبدنية لزلولة مهمة إنتاجية، وإعداده للدنيا فقط أو لها
 وللآخرة. «فَمَنْ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ
 مِنْ عَلاَقٍ، وَمِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الْآخِرَةِ
 حَسَنَةً وَقِنَا عَذَابَ النَّارِ، أُولَئِكَ لَهُمْ نُصِيبُ مِمَّا كَسَبُوا وَاللَّهُ سَرِيعُ
 الْحِسَابِ»⁽⁶⁷⁾. وحق للشاعر⁽⁶⁸⁾ أن يجمع مهمة المعلم إلى خلق الله،
 وأن يفارنها برسالات الأنبياء حيث يقول:

قُمَ لِلْمُعَلِّمِ وَقَسَمِ النَّبِيُّ

كَأَذِ لِلْعَلَمِ أَنْ يَكُونَ رَسُولًا
 أَعْلَمْتَ أَشْرَفَ لَوْ أَجَلَ مَنْ أَلَدِي
 يَنْبِي وَيُنْشِئُ أَنْفُسًا وَهَقُولًا
 مُنْجَاتِكَ اللَّهُمَّ عَتِيرَ مُعَلِّمِ
 عَلَّمْتَ بِالْقَلَمِ الْقُرُونِ الْأُولَى
 أَخْرَجْتَ هَذَا الْعَقْلَ مِنْ ظُلُمَاتِهِ
 وَهَدَيْتَهُ السُّورَ الْمُبِينِ سَبِيلًا
 وَطَبَقْتَ بِيَدِ الْمُعَلِّمِ نَارَهُ
 صَدِيقَ الْحَدِيدِ وَنَارَهُ مَصْفُورًا

(67) الآيتان 200 و 201 من سورة البقرة.

(68) أحمد شوقي، ديوانه الشوقيات، مطبعة الاستقامة، القاهرة 1381هـ.

وإن حديث المرء ليطول لو أراد استقصاء ما ورد في تراثنا الإسلامي من تسيج فكري حول مكانة العلم ومرتبة أهل التعليم، لكنه تحسن الإشارة للمريضة وخاصة إذا كانت قبساً من الحديث الشريف. فقد جاء في الأثر عن النبي الأكرم ﷺ «تُعشُّ العلم ثبات الدين والدينا، وفي دهاب العلم ذهاب ذلك كله». فالهوض بالعلم من لوجب واجبات أهله الفكر المقادير على إنتاج النفاة وإبداع المعرفة، بينما نُشرِّ العلم بين أفراد الأمة واحداً واحدة فمن أحصى واجبات أهل التعليم، وهم المشمولون بقول الرسول ﷺ: «تَعَلَّمُوا الْعِلْمَ وَعَمُّوهُ النَّاسَ»، و«كُتِبُوا بِبَيْعِ الْعِلْمِ مَصَابِيحُ الْهُدَى أَخْلَاسُ الْبُيُوتِ سُرُجُ اللَّيْلِ جُذُوعُ الْقُلُوبِ خُلَفَاءُ النَّبِيِّ يُفَرِّقُونَ فِي أَهْلِ السَّمَاءِ وَيُخَفِّقُونَ عَلَى أَهْلِ الْأَرْضِ»⁽⁶⁹⁾.

فدور العلماء أن يتقوا عِلْمَ الْمِلَّةِ ويخدِّدوا فكر الأمة، ودور المعلمين أن يثروا لمرات العرفان في أدهان الصبيان، وأن يُشَبِّتُوا نفوس الولدان على الورع والتقوى، وأن يُسَرِّبُوا الأبدان على أدقِّ الصنائع وجليل الأعمال. وإذا لم يقم أهل التعليم بذلك فلا أحد بعدهم يفعل.

2. الفعل أبلغ من القول

ثبت بالتجربة أن الخطابة أبعد الأساليب تحفيماً للأهداف المرصودة لكل تدريب أو تكوين، فلا سلوك يترسخ بالأقوال وحدها، وإلا كفى الواحد ما أن يحفظ الألفية واللامية لكي يصير باطلاً بالعربية بلياً، ولن يكون أفصح من تطلق بالضاد ولو جمع بوعى قلب العبارة الواصفة لمخرج هذه النطق؛ «من أول حاجة اللسان وما يليها من الأصرف مخرج الضاد، إلا أنك إن شئت تكلفتها من الجانب الأيمن

(69) ما ذكر من الحديث أعلام مروي في سنن الترمذي.

وإن شئت من الجانب الأيسر⁽⁷⁰⁾، ولن يكتسب جهاز التلفظ القدرة على إصدار /ص/ ولو عرف صاحبه، فضلاً عن مخرج /ص/ الموصوف باعتصاب أو توسع، أن له صفات التصحيم والرخاوة والإطاق والجهير والاستطالة والاستعلاء وهلم جرا.

إن اتحاد قرار بتخصيص حصة كلامية من فترة التدريب والتكوين لتأسيس المشاركون بخطورة الوظيفة، وتقوية شعورهم بحسامة المهام الموكولة إلى أهل التعليم، لا ينفع شيئاً كبيراً في بلوغ الهدف المرصود. بل لا قول من مؤطر ينفع إذا لم يكن مجرد تأكيد لفعله الملحوظ، أو كما قال ابن عطلون: «نقل المعايمة لوعب وأتم من نقل الخمر والعلم، فالحكمة الحاصلة عنه أكمل وأوسع من الملكة الحاصلة عن الخمر»⁽⁷¹⁾. كما لا يصح منه أن يشترط في المكون مواصفات ليس له شيء منها، وإلا صدق عليه قول الشاعر⁽⁷²⁾:

(70) إيس جوي سر صناعة الإعراب، ج 1، ص 52، البابي الحلبي، القاهرة 1384هـ. إن قول ابن جوي أعلاه لا يفيد شيئاً كبيراً في إقدار جهاز التلفظ على إصدار مطيقة /ص/. وكذلك لو أُصِيف إلى ما سبق قول أحد المعاصرين في وصف /ص/: «وهذا صوت أساني لثوي شديد بمههور مصمم... يُنطق بوضع طرف اللسان بحيث يلتصق بالأسنان العليا ومقده بحيث يلتصق بأصول الشاها التي تسمى اللثة، ثم يلتصق بالطبق بالجلد الخلفي للعنق ليسد المري الأنفي، ويتم كل ذلك مع وجود دبنبة في الأوتار الصوتية. وإذا تعلق الصاد يرتفع موضع اللسان في اتجاه الطبق، وتلك ظاهرة عضلية تسمى الإطاق، ينتج عنها تغير شكل حجرة الرين يؤدي إلى خلق أثر صوتي معين يُسمى التفخيم»، د. غلام حساني، مساهم البحث في اللغة، ص 92، دار الثقافة، الدار البيضاء 1974. فمثل هذا الكلام على صوابه لا يُعيد في تحريك جهاز التلفظ البشري لإصدار /ص/ مثل ما يُعيد أعمال جهاز التلفظ لإصدار التطيقة المستهدفة بالتعليم وإجماعها للمستعلم.

(71) ابن عطلون للعلمة، ص 195، بولاق، القاهرة 1274هـ.

(72) نظير ديوان إبراهيم طوقان.

يَا أَيُّهَا الرَّجُلُ الْمُعْظَمُ غَيْرُهُ
 فَلَا لِنَفْسِكَ كَانَ قَا التَّعْلِيمِ
 تَصِيفُ الدَّوَاءَ لِلَّذِي السَّقَامُ وَذِي الضُّعْفِ
 كَيْمَا يَصِحُّ بِهِ وَأَنْتَ مَقِيمٌ
 وَتُرَاكُ تُصْلِحُ بِالرُّشَادِ خُفُولَنَا
 أَبَدًا وَأَنْتَ مِنْ الرُّشَادِ عَلِيمٌ
 فَأَبْدَأْ بِنَفْسِكَ فَاتَّهَهَا عَنْ غِيَّهَا
 فَإِذَا انْتَهَتْ عَنْهُ فَأَنْتَ حَكِيمٌ
 فَهَذَاكَ يُقْبَلُ مَا تَقُولُ وَتَهْتَدِي
 بِالْقَبُولِ مِنْكَ وَيَسْتَفْعُ التَّعْلِيمِ
 فَكُلُّ غَضَلَةٍ حَمِيَّةٍ تَرِيدُ غَرَسَهَا فِي نَفْسٍ مُتَعَرِّبٍ فَأَتِيهَا أَمَامَهُ
 وَأَخْلِصِ الْعَمَلَ، وَكُلُّ غَلَّةٍ سَبَقَتْ نَزَاهَا مُنْشِدَةً لِعَمَلِيَةِ التَّعْلِيمِ وَالتَّوْبَةِ
 وَالتَّكْوِينِ فَتَحَقَّقْهَا أَوَّلًا، وَكِرْهُ الْعَمُوسَ فِيهَا ثَانِيًا، وَلَا تَنْهَ عَنْ شَيْءٍ نَاتِيهِ
 أَوْ تَأْمُرْ بِمَا لَا تَعْمَلُ، وَإِلَّا كُنْتَ مُشْمُولًا بِالِاسْتِغْثَامِ الْإِنْكَارِيِّ فِي قَوْلِ
 الْبَارِي ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَعْمَلُونَ﴾⁽⁷³⁾. وَمِنْ الْمَعْرُوفِ
 حَقُّ الْمَعْرِفَةِ أَنَّ إِكْبَارَ التَّعْلِيمِ فِي نَفْسٍ مُزُولَةٍ لَا يُمِيدُ شَيْئًا كَبِيرًا بِعَمَرِ
 شَرْطَيْنِ أَسَاسِيَيْنِ؛ أَوَّلُهُمَا يَتَّصِلُ بِالتَّكْوِينِ لِلْمَعْرِفَةِ اتِّصَالُ الثَّانِي بِالْإِعْدَادِ
 لِهَيْئَةِ التَّعْلِيمِ وَالتَّوْبَةِ وَالتَّكْوِينِ.

3. الكفاءات المعرفية والتعليمية

نَبَّهَ أَنَّ أَهْلَ التَّعْلِيمِ وَاسِطَةُ صَرُورِيَّةٍ بَيْنَ الْمُعْكَرِبِينَ الْمُتَعَبِّينَ
 لِلْمَحْصِرَاتِ وَالْمَعْلُومِ فِي مُخْتَلَفِ الْحَقُولِ وَبَيْنَ الْوَلَدِ الْجَهُولِينَ، عَمَّا لَوْكُوا مِنْ

(73) الآية 2 من سورة الصف.

قدوات ذهنية وحوليات خارجية، أولاً على التعلم من أجل الانصهار في البيئة الثقافية والاجتماعية للأبوين، والاندماج في الوسط الاقتصادي، وثانياً على الإسهام في صقل البيئة وتطوير الوسط.

ويحصل للطفل ذلكم الانصهار، والاندماج، والصقل، والتطوير إن فهم كونوا لأنفسهم نسخاً شخصية من حقول معرفية إجبارية، وأخرى اختيارية فصيلاً عن إتقان ملكات مهنية بحسب الاستعداد. ولا يحصل للطفل شيء من ذلك بدون المعلم، بل وعلى قدر جودة التعليم وملكة المتعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته⁽⁷⁴⁾.

ومن شروط حصول الإتقان عموماً الحرص على التحديد المستمر لجهاز التعليم؛ ويجود هذا الجهاز بتضافر شرطين أساسيين:

أولهما أن يُقدّم التعليم من الإمكانيات التكوينية ما يستوعب كل الاستعدادات الفطرية لأي من أفراد المجتمع، بحيث يحل التوجيه إلى نمط من التكوين المناسب محل الرسوب فمماذرة مؤسسة التعليم. ويسلم هذا الشرط إذا صحّ ألاّ أحد من خلق الله يخلو من فطرة لإتقان عمل ما، وقد تخفى إلا على المختص في استباط الاستعدادات الفطرية عليها كل فرد.

وثانيهما ملاحقة أهل التعليم لقوي المعلم ملاحقة أعمد واستزادة، فلا يستغنى أولو الفكر على رأي محكم فيما يجب أن يُعمل في كل باب حتى يكون بُناة المناهج التعليمية قد تلقوه بالاستحسان، ومستموه كستاب المتعلم، وثبتة للعلمون أحراراً في أذهان الأولاد، وممرّتهم على التصرف بمقتضاه إلى أن يظهر ما هو أجود وأصح. وكذلك يكون في كل حقل معرفي أو قطاع صناعي، وفي كل حقبة أو زمان.

(74) ابن خلدون المقدمة، ص 195.

1.3. التربية الإسلامية من ثقافت أهل القرآن

من خصائص الشعوب المتلينة يلين واحد أن يُشكّلوا أمة بصعاب واحدة وإن ناعدت أو طلّهم، وتبايهم ألسنتهم، وانقطع حبل الاتصال بينهم. ولا مفسّر لهذا التلاقي في الصفات المعوية المولّعة لشخصية الأعراد المنتهين إلى نفس الأمة سوى الانتهاال المعري من نفس المبع للمصوغ نظماً في قول الشاعر⁽⁷⁵⁾:

وإن أصول الدين ما جاء نضاً

بقُرآن رثي وهو للحق مُبدع

وما سُنّة المهدي النبي محمد

وما اتفق الإسلام فيه وأجمعوا

إن تكوّن نسخة من الثقافة الإسلامية في ذهن كل مسلم ورث الدين عن الأبرار ليعتبر حقاً شرعياً من حقوق الصغار على الكبار والأمير على المعلمين، وواجباً على الجميع كافة والمدرسة خاصة. ولا حاجة إلى التذكير بأن النهضة على الإسلام لا تحصل دفعة واحدة وبدون توريث متظّم للمصنوع المستهدف بالطقس؛ بدءاً بالأبسط فالأبسط إلى المعقد فالأعقد، تبعاً لتدرّج الأعمار وسراً نحو أهداف مصبوغة سلفاً. وهذه من مسؤوليات المشتغلين بتقريب المعرفة الإسلامية، وبثها مناهج التربية الدينية، وأخيراً المعلمين المكلمين بتبليغ المضامين التربوية واضحة إلى التعلّمين، وتبيينها في الأذهان، وتزجج الأبدان على التخصّص بمقتضاها، وأخيراً التحقق من بلوغ الهدف المنشود بالتقييم، وآخر الأخير العمل على التعميم، وذلك بتثقيف ما احتلّ خلال العملية التعليمية.

(75) وهو سعيد بن محمد العشري من شعراء القرن الثاني المعري.

تبيّن أن للعلم آخر حلقة في سلسلة أولها علماء الإسلام ومفكروهم،
وبينهم المشتغلون بتقريب الثقافة الإسلامية، فمُبرمجو التربية الدينية في
مناهج تعليمية. وقد تضيق الهوة للمعرفة بين طرفي السلسلة، وذلك بحسب
درجة الاجتهاد من أهل التعليم للاخترا ب أكثر من حملة علم الشريعة
المبشرين في تبسيط معانيها، وإنزال أحكامها على واقع المسلمين
المعيش في أوطانهم. وكلما اشتد الاحتكاك بين أهل التعليم وحملة العلم
في أي ميدان أثمرت المدرسة نتائج جيدة وكان مردودها وافراً.

قد لا يصيب شيئاً حين القول إن التعليم نسقٌ يتركب من أجهزة
مستعارة؛ كجهاز التخطيط للسياسة التعليمية في أي حقل من الحقول
المعرفية، وجهاز وضع المناهج التعليمية، وجهاز التأطير والمراقبة، وجهاز
التعليم والتربية والتكوين المكلف أعصاره للعلمون بالاجتهاد ما أمكن
على تنفيذ المنهاج التعليمي كما وضعه المؤلفون. ومن ورائهم مؤطرون
يُمرّونهم على أحسن الطرق لتعديد المنهاج للوضوح بين أيديهم،
ويراقبون مدى تفهيمهم بتلخيص المصامين المرجحة على ما هي عليه، ومدى
التزامهم بالتعليمات والإرشادات المهيمنة. ويظهر مما سبق أن المعلم
مطالبٌ بالتقيد بما يلي:

أولاً: إتقان المضامين الإسلامية المرجحة في الكتاب للنرسي، ويحصل
له ذلك بالاطلاع على مصادر الكتاب للنرسي، وعدم الاكتفاء بما احتواه
هذا الأخير من معارف. وليس الغرض من الرجوع إلى المصادر أن يُصيغ
المعلم معلومات أخرى غير مذكورة، وإنما من أجل فهم الموضوع بعمق،
فيسهل عليه تبليغه، وعلى المتعلم استيعابه وتخزينه.

ثانياً: التمرّن على اتباع المهيمنة للموصوفة خلال العملية التعليمية،
وأن يستحضرها قاعدةً ويُضيف إليها من ابتدعه حتى يتيسّر التلقين على
المعلم والمتابعة على المتعلم، ويثمر التعليم النتائج المرجوة.

ثالثاً: أن يُحوّل المعلم المعرفة للملئنة نظرياً إلى سلوك عملي مألوف لدى المتعلمين، ويكون قد استجاب لقاعدة شهيرة تعيد أن بعض العمل غايته العلم، وكل علم غايته العمل. وهذه القاعدة يمكن تقييمها من حاج التربية الإسلامية والطريقة التي ينتهجها المعلم. فعملو سهُمها بقليل ما يعمل المتعلمون بما اكتسبوا من العلم، ويجب تقويم الجميع كنما انحصت نسبة العاملين بما علموا.

رابعاً: أن يُدوّن المعلم ما يَعمُّ له من ملاحظات تظهر عادة عند إخضاع أي مشروع تربوي للتطبيق، لأنه ثبت بالتجربة أن ليس كل ما يتصوره مصمموا النجاح يوارد.

قد يكون ترتيب أي من القرآن الكريم مثلاً من المصاحف الإسلامية المقررة في مستوى من التعليم، وحال المتعلمين في هذا المستوى تنبئ عن عجز في جهاز تصويتهم على إصدار الكثير من نطاقات اللغة العربية كالحلقات وبعض اللهجات ونطاقات الإطباق ونحو ذلك مما يزيد أو ينقص في كل مجتمع إسلامي ما طرأ أصلاً بهج العربية. ومثل هذه الملاحظات التفويجية من المعلم تكشف لمصمم النجاح ومؤلف الكتاب ما ينبغي أن يتقن في التلقين وما يجب أن يتأخر.

2.3. الوسائل المساعدة على التربية الإسلامية

مستخلص مما سبق أن هناك علاقة تعلق بين معلم منطور على الاكتساب وتكوين نسخ شخصية في ذهنه من مختلف المصالح المعرفية، وبين معلم مستعد معرفياً ومهنيّاً على القيام بوظيفة التلقين على الوجه المرضي. ويكون كذلك إذا تجهز بعدد من العناصر الضرورية؛ منها ما يتعلق بشخصية المعلم في حد ذاته، ومنها ما يرتبط بمنهجية التدريس والوسائل الغائية للمساعدة، فضلاً عن الفهم العميق للمعزى من كل درس.

1.2.3. شخصية المعلم العربي

إن إسهاد مادة التربية الإسلامية إلى معلم يعني تكليفه بتثنية التلميذ؛ ويدخل في التثنية ما يلي:

أولاً: صياغة النفس على أصل الاعتزاز بالإسلام؛ فلا يرصيه أحدٌ بغيره ديباً لأيٍّ أحد، وأن حصر الصادة في حق الله منع من تسمية الرهبة لأيٍّ أحد، ومن خلق الرغبة في شيء بيد العديل والظلم، وأن كل واحد مبتلى فيما أعطي أو حرم، فانظر بما أوتيت من بصيرة كيف المخرج، وأوله استحضار الله ﴿وَادْكُرُوا اللَّهَ كَثِيراً لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾⁽⁷⁶⁾.

ثانياً: بناء العقل على قاعدة العلم قبل القول والعمل⁽⁷⁷⁾، والتزام أهل العلم بإفشاء المعرفة الصادقة، وتنمية الفكر القدي المسهب، وحرص المتعلمين على التحري وإعمال النظر تحباً للعقائد المدسوسة والعمل بما يسيء إلى الإسلام والمسلمين.

ثالثاً: تشكيل السلوك وفق تعاليم الشريعة المحمدية وعلى القيم الرفيعة في الحضارة الإسلامية؛ منها حب العمل والترغيب في مواصلة عسى الوجه المطلوب إلى آخر لحظة في حياة المرء. فقد جاء في مسند أحمد «إن قامت الساعة وبيد أحدكم فسيلة فإن استطاع أن لا يقوم حتى يغرسها فليغرسها»⁽⁷⁸⁾.

فالمعلم العربي مطالب بأن يوفق في آن واحد بين شحن الأذهان وشحنها وبين ترويض الأبدان وتنقيتها، إذ لا يكفي بعقل المعارف من

(76) الآية 10 من سورة الجمعة.

(77) للوقوف على ما روي عن الرسول ﷺ من أحاديث حول العلم ومكانته في الإسلام راجع كتاب العلم من صحيح البخاري.

(78) انظر مسند أحمد.

أصولها إلى أذهان المتعلمين، وإنما يزيد عليها بتعريضهم على الإتيان
بسلوك موافق لمقتضى المعرفة للكسبة. وفي الجمع بين العلم والعمل
روى الدرلمي في السس عن معاذ بن جبل قوله: «اعملوا ما شئتم بعد
أن تعلموا، فلن يَأْجُرَكُمُ اللَّهُ بالعلم حتى تعملوا».

قد يصعب على المعلم المربي أن يترك هذه العناية المردوجة إذا
لم يَكُنْ لِنَفْسِهِ شخصية متميزة، فاعلمتها إِمْعَلْ كما تراني أَعْمَلْ، أو
وَلَسَعْمَلْ كما علمنا، إذ كلُّ درس في التربية الإسلامية فهو مزودة أفعال
مقرونة بوصفها شفهياً، وبأدلة مناسبتها للشرعية، وبقيمتها في معاش المومن
ومعاده، وإن خفيت تلك القيمة على الكثيرين وعميت عنها بصائرهم
حين قصرُوا أَبْصَارَهُمْ على معاشهم حتى «تَسُوا اللَّهَ فَنَسِيَهُمْ»⁽⁷⁹⁾.

لقد تبين أن درس التربية الإسلامية من أكثر المواد التعليمية قابلية
للتطبيقات العملية، وإلا لم تُنْقَدْ هدف التربية والتنشئة. وفيه يظهر
بوضوح المفهوم من المرافقة المستمرة، فالمعلم مطالب على الدوام بأن
يراقب هل السلوك المكتسب، من لدن المتعلمين في أيِّ باب من أبواب
المعاملات أو العبادات، يُحَرِّقُ في حبه وعلى الوجه المطلوب، ويُقَوِّمُ
المختل منه بالتنبيه على صوابه، ويُقَيِّمُهُ بتنقيط صاحبه.

لا يكفي في المعلم المربي أن يكون مردوح الكفاءة؛ أي يُعَلِّمُ
المعرفة بالعمل، بل يلزمه أن يتخلق بأخلاق الإسلام، ويحرص على أن
يكون حظه من الأخلاق والحرأ، قال رسول الله ﷺ «إِنَّ اللَّهَ فَسَّمَ
بِئْسَ كُمْ أَخْلَاقُكُمْ كَمَا فَسَمَ بِيَكُمُ أَرْوَاقُكُمْ، وَإِنَّ اللَّهَ عَرَّ وَجْهَ يَعْطِي
الدُّنْيَا لِمَنْ يُحِبُّ وَمَنْ لَا يُحِبُّ، وَلَا يُعْطِي الدِّينَ إِلَّا لِمَنْ أَحَبَّ»⁽⁸⁰⁾.
ولا شك أن الدين قد أُعْطِيَ مُعَلِّمًا تَكْفُلُ بِشَيْئَةِ أَيْبَاءِ الْمُسْلِمِينَ عَلَى

(79) الآية 67 من سورة التوبة.

(80) الحديث مروي في مسند أحمد

شرع الله، وعليه أن يزيد ويتشبع برحمة القرآن، إذ «لا تُسرّع الرحمة إلا من شقي»⁽⁸¹⁾.

ولا يحسن خلق المعلم المربي ويتصف بالرحمة حتى يكون شديد الخوف من تعير أحد من تلاميذه من شيء صغير أو كبير في درسه؛ يُدرك عن طريق اللين ما قد يُصيب غيره من المعلمين بأسلوب الشدة. لا ينسأهل في إضاعة شيء من الموضوعات المقررة في درس التربية الإسلامية، ولا يترك التلميذ في معزل عن النهوض الجماعي بمسؤولية التعليم والتعلم والتربية والتكوين، فهم شركاؤه في إدراك الهدف المرصود في كل درس.

ومن الثمن البحث عن العذر قبل اللوم، وعدم التقليل من قيمة أي تلميذ بالكلام الجارح، وشذان التبسيط المرغّب في مواصلة التعليم، وليس التعقيد المفرّ في المادة والمدرسة، ومحاولة المقصّر عطاء العقلاء المقبّح، وليس عطاء المحرفين القامع. وأن يُقرّ التلميذ كلاً على طريقته في اكتساب المعرفة ومياعة السلوك، فالمرة بالتأنيج المستحصلة، إذ تحقيق الهدف باتباع طريق أطول خير من الوقوف دونه باتباع طريق أقصر، والجمع بين الحسنيين أفضل. ودعماً للتطوير على المعلم المربي أن يكون القدوة في كل صغيرة أو كبيرة.

2.2.3. الوثائق التربوية والوسائل السمعية البصرية

قد لا يُعبد شيئاً كبيراً تعيين معلم لتدريس مادة لجماعة من التلاميذ دون إمداده بما يلزم من العدة الكافية للنهوض بالوظيفة على أحسن وجه. ومنها الوثائق التربوية وأقلها الكتاب المدرسي والإرشادات للرحلة التي بها يتأني تنمية التكوين وتنشئة أفراد المجتمع على نفس القيم الحضارية.

(81) الحديث مروي في سنن الترمذي.

ولعل أصعب ما في عملية التعليم هو عنصر التهيئة، وعليه لا يحوز إعمال سؤال كيف يكون التهيئة حين يشرع مصممها السهاج التربوي في تحرير مواد الكتاب المدرسي، وينبغي بدء التأليف بتحديد ضوابطه العامة، منها بمحالة وعلى سبيل المثال ما يلي:

أولها التبسيط المتدرج في تناسب مع تدرج أعمار المتعلمين؛ بحيث تكون المعلومة الملقنة من مستوى ثقافي مناسب للمستوى الذهني لدى الأطفال، فالطهارة أقرب تصوراً من درس في الزكاة، وهذه أقرب تصوراً من درس في الفرائض.

وثانيها الجدوى؛ وتكون المعرفة محدثة إذا أمكن توظيفها مباشرة بعد اكتسابها لنيل خطوة، ولاستشعار النمو الشخصي والارتقاء في سلمية الحب الاجتماعية، وحصول التوازن النفسي بالرجوع عن الأنا المنع من دخول الفرد في صراع مع نفسه. وهذا العنصر والذي قبله يمكن التمييز بين مادتي التربية الإسلامية والفقه الإسلامي، وبين درسين؛ أحدهما في تاريخ الفقه، والآخر في فقه المواز.

وثالثها تشييط الملكات الذهنية على احتساب الجني من مزاولة السلوك المكتسب وتقدير الخسارة في العاش والمعاد من تركه. أو تقدير المنافع والمضار من ترك أفعال مقدورة عليها محظورة شرعاً. فكل من يعمل فلعاية وحكمة، ودفع للتعليم إلى امتياطها إسهام في بناء الملكات الذهنية على قواعد التفكير السليم.

ورابعها الوضوح؛ بحيث تكون الفكرة أو القيمة المستهدفة بالتعليم ظاهرة مكشوفة والعبارة عنها متظمة على متواليات تتركب من معرقات متداولة ولا تفيد أكثر من معنى واحد. وبحسن إقرائها بالصور والرسوم للعبارة من جديد عن المستهدف بالتقريب، وأن تكون الصورة قد حققت قسطاً كبيراً من الجمالية التي تمتع البصر، وتشكل النموذج للرسمي والمثال

المحسنى، وتحمض في الناكرة الفكرة حية نشيطة تُؤلد سلوكاً عملياً وصحة
حلقية، وهو الهدف العام المطلوب. إذن ليس كل عبارة مرفقة بصورة
تؤدي وظيفة تبليغ الفكرة وتثبيتها في الذاكرة وتحريك البدن استجابة لها.
وعامسها التوافق؛ بحيث يُبنى قسم التطبيقات من الكتاب
للمدرسي على مطالبٍ للتطبيقات العملية على إنجاز سلوكات مطابقة
لسمارف الشرعية المكتوبة، وليس على مسائل لترديد أفكار كتابياً أو
شفوياً. توصياً، وأتم الصلاة، وصل للعرب، وزكّ ملككم، مثلاً أنسب
من كيف يكون الوضوء، وما يُقال في إقامة الصلاة، وما عدد ركعات
صلاة المغرب، وما شروط إخراج الزكاة؟ وهكذا يكون في مادة التربية
الإسلامية عموماً.

ومس شروط الانتماء إلى العصر الذي يعيش فيه الفرد الاستثمار
الجديد للمتوفر من الإمكانيات الآلية التي تساعد على تأدية المهام على
أحسن وجه، ويُحقق أعلى مردود. ومن جملة ما يُستعمل مقروناً
بوظيفته نذكر الأجهزة التالية:

(أ) المكتبة الإلكترونية؛ التي تُوفر إمكانية البحث عن المعلومة المطلوبة
في كل التراث الإسلامي المكتوب بالعربية وفي ظرف وجيز جداً.
وبمذه المكتبة مع الحاسوب الذي يعرضها أصبح يوسع الإنسان
الإحاطة بكل ما قيل قديماً وحديثاً حول موضوع أو أي مسألة
مهما دقت. ويكفي أن تذكر موسوعة الحديث الشريف المجهز
محصرك للبحث ونظام تحفيظ القرآن ومكوناته المرتبطة به كتعليم
القراءة والكتابة، والتضاريس والتوحيد وإجراء الاختبار، وموسوعة
الحضارة الإسلامية التي جمعت تاريخ الأمة عبر عصورها المدهرة
والمتدهورة، ووفّرت إمكانية الوصول إلى أية معلومة في أقصر
وقت. ومن هذا القبيل الشيء الكثير.

(ب) شبكة الإنترنت؛ وهي أيضاً من الوسائل المفضلة في جلب المعلومة للمروضة في مختلف المواقع، أو لاستفسار كبار علماء المسلمين المنتشرين في الأرض، والمقارنة بين الأجوبة المحصّل عليها في ظرف وجير، إذ يكفي كتابة كلمة «زكاة» في خزانة البحث بواسطة أي محرك للبحث في الإنترنت لتلقى في الحين سيلاً من المعلومات والمعارف الجديدة التي تُعالج الموضوع من كل جوانبه.

(ج) الأشرطة والأقراص السمعية، وهي في غاية الأهمية، وخاصة في دروس القرآن الكريم. إذ بواسطتها يمكن تنمية مهارة الاستماع لالتقاط القيم الصوتية الخلافية التي تفرق بين النطاقات المتشاكلة من قبول (يسين/طسين)، (ميم/صميم)، (ظليل/دليل)، (أم/ضم)، (هم/حام)، (قل/كل)، (هزم/هضم). ولها يمكن أيضاً ترويض جهاز التصويت لدى المتعلمين على إحادة النطق بالنطاق الخاصة باللغة العربية. لأنه عند سماع طبقة تُدرك قيمتها الصوتية الخلافية، كما يُدرك معها حيز إصدارها في جهاز التصويت. وعندما تتعش الأعضاء الصوتية التي يجب تحريكها في مناطق مخصوصة من حركات الرنين، فيتولد الصوت اللغوي منطناً.

وبالأشرطة السمعية يمكن تعليم قواعد التجويد، وقواعد قراءة القرآن الكريم وترتيبه، كما يُطبّقها كبار القراء في العالم الإسلامي. ولها أيضاً تُسَمَّى حاسة السمع لدى الأطفال الباطنين أصلاً بعور العربية من أجل استحضار النطق الصوتي للمير للغة العربية، ولتدعيم العناية يمكن توظيف المقروء من النصوص في الموسوعة الشعرية.

وللصورة دورٌ كبيرٌ في التوضيح والتفهيم؛ وكلُّ نوعٍ منها يُعيد فيما هيئ له. فأشرطة الصور الحية (فيديو) يمكن أن يُستعان بها لتنفيذ المعاني المركبة تركيباً متسلسلاً؛ فهي الأنفع لتعليم الطهارة بكل ما يجب

ويحسن إيجازه من أفعال متعاقبة، بدءاً من إحضار إناء الماء إلى التشهد لمن أراد أن يختم به الوضوء. وكذلك يجري في تعليم الصلوات الخمس، وماسك الحج أو العمرة، وفي سائر العبادات المنقولة عن الرسول ﷺ بالمشاهدة، كقوله عليه السلام «صلُّوا كما رأيتموني أصلي»⁽⁸²⁾. وروى أن عثمان بن عفان توجساً أمام حضور ثم قال رأيت النبي ﷺ يتوجساً نحو وصوتي هذا⁽⁸³⁾. وفي السنة الكثير من الأحاديث التي وُظِّمت فيها للمشاهدة لتعليم العبادات والمعاملات.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى تلقين كيف يحمل المسلم شرعاً أن يتعامل مع غيره، بدءاً من القرابة الأسرية وانتهاءً إلى القرابة الإنسانية، وذلك في كل مناحي الحياة. وكيف يكون التعامل مع الطبيعة والأحياء من المنظور الإسلامي، إن توفرت الأشرطة البصرية الوثائقية الملائمة لهذه الغاية.

وبجانب الصور المتحركة المعبرة عن قيم مركبة يمكن استغلال الصورة الثابتة المعروضة بالسيلاط على الشاشة، إما للترغيب في سلوك وإما للتنفير منه أو إظهار حقيقة على أتم صورة. ومن المحتمل أن تكون مرفقة بمؤثرات صوتية للربادة في التشخيص، بل كلما تصافر الصوت والصورة والخط بلغ التعبير المدروء في تشخيص المعاني موضوع التلقين.

3.2.3. إعداد الوسائل المساعدة

نشير أن توظيف التجهيزات الآلية التي يوفرها العصر الحديث ضروري لإحساح عطسية التعليم والتعلم المنهية بالتمهيم الدقيق، والحميظ النشيظ، وتنصيب السلوك أو تصويبه. وعليه يجب تريباً عسى مصمّم للنهاج التعليمي ومؤلف الكتاب المدرسي أن يتعاون مع

(82) الحديث مروي في كتاب الأدان من صحيح البخاري.

(83) الحديث مروي في كتاب الوضوء من صحيح البخاري.

المتخصص في تذليل الآليات خبطة لقطاع التعليم والتربية والتكوين، بحيث يكون الناتج مادة تربوية تسير العصر بكل المقاييس. وأهمها إحكام المراجعة، وضبط المروحات بين مكونات المهام، وتلقيق المراجعات بين أشكال التعبير عن نفس الفكرة، كالكتابة والطق والصورة أو الرسم وما يُصاحبهما من المؤثرات الصوتية.

وإن صعباً من هذا الطراز لتوقع بدقة متناهية كل ما سوف يجري في حجرة الدرس لحظة بعد أخرى، فلا يترك للمعلم سوى التشغل للآليات التربوية والاجتهاد في التمهيد وإحكام التنسيق.

ومن هذا القبيل يمكن أن نذكر «من الخليج إلى المحيط»، وهي طريقة سمعية بصرية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، شارك في وضعها اللساني يوسف عون والبيداغوجي فرجورة أحرصان، ونشرها ديدبي في باريس عام 1977، وعرفت استعمالاً واسعاً في دول أوروية وكثير من البلدان العربية.

ومن جملة ما صدر أخيراً «العربية بين يديك»، وهي طريقة سمعية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من تأليف لجماعة من الأساتذة المتخصصين، نشرها مؤسسة الموقف الإسلامي بالسعودية سنة 2002. وإن كانت الطريقة الثانية تقنياً أقل تركباً ونصباً من الطريقة الأولى. ولم يحد بحكم الاختصاص إلى طريقة مماثلة لتعليم مواد التربية الإسلامية لأبناء المسلمين كيما كانت لغة المشأ.

ولا تحمي مزايا المناهج التعليمية المراجعة ألياً، أولها قابليتها للتجويد المستمر، وإمحاء المجال لاجتهادات للعلم الحسينية مع سد جميع أبواب الاسترخاء في التدريس. ومنها ضمان نتائج موحدة مع التفاوت الواضح في الكفاءات المعرفية للمشتغلين بمهمة التعليم والتربية والتكوين. إذ يكفي أن يتلقى جميع المعلمين تدريباً مكثماً على الطريقة، وأن يحفظوا

استعمالها حتى يكون الناتج للبرمجة فيها مضمومة التحقيق على الوجه
المعروف فيه، ومن غير التلوث المحل.

وقد كشفت التجربة الشخصية عبر سنوات غير قليلة لطلاب في
أسهاء مدرسين جامعيين وثانويين علموا بنفس الطريقة إلى نتائج تكاد
يكون واحدة، رغم التباين الكبير في المستوى الثقافي والمعرفي للمربين.
ومثل هذه النتائج لا ينبغي التقليل من أهميتها بدعوى ضرورة التمسك
بالمألوف، والعمل بما اعتاد الناس في ميدان التعليم. ولا أدل على ثبوت
هذه الدعوى من التطور الحاصل في المدرسة الحديثة بالقياس إلى نظيرها
العتيقة في المهود الأولى لقيام الحضارة الإسلامية.

4. العربية من لغات الشعوب الإسلامية

ثبت عبر تاريخ حضارة القرآن أن اللغة العربية مرتبطة ارتباطاً
وثيقاً بدين الإسلام، حيث جعل جعل. وكل من أخذ القرآن الكريم
إماماً والحديث الشريف هادياً ومرشداً جعل من العربية لساناً موصلاً
إلى معرفة شرع الله حق المعرفة، وأداة لتوثيق العرى بين الشعوب
الإسلامية المقتدرة بمئات الملايين، ووسيلة لفتح عرائس المعرفة التي عملها
السلف في شتى حقول العلم طيلة أربع عشرة قرناً.

ولا حاجة إلى الإطالة في إقامة الأدلة على التلاحم القوي بين لغة
محمد الرسول ﷺ ودين الإسلام، إذ تكفي الإشارة العابرة إلى أن كل
أمر صريح ورد في الكتاب أو السنة بتلاوة القرآن، «وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ
مِنَ الْمُسْلِمِينَ وَأَنْ أَتْلُوَ الْقُرْآنَ»⁽⁸⁴⁾، أو بتدبره، «أَعْلَامٌ يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ

(84) الآية 92 من سورة النمل، وذكر القاهر في الآية 29 من سورة طه: «وَمِنَ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَتَوْهُم بِمَا رَزَقْنَاهُمْ سِرّاً وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَّنْ يَبُورَ».

أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا»⁽⁸⁵⁾، أو «مدارسته»؛ «ما اجتمع قومٌ في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة»⁽⁸⁶⁾، أو «بتعلمه وتعليمه»؛ «خيركم من تعلم القرآن وعلمه»⁽⁸⁷⁾، أو «قرايته»؛ «فأَقْرَؤُوا مَا تَسْرُ مِنَ الْقُرْآنِ»⁽⁸⁸⁾، أو «بالاستماع له»؛ «وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ»⁽⁸⁹⁾، أو «يحفظه»⁽⁸⁹⁾، فهو أمر ضمني لكل مسلم بتعلم العربية. لأنها اللغة التي اختارها الله خلَّت قدرته للعبارة عن كلامه وتبيين رسالته، وكلَّف بها الموحَّدين وعبيدهم، وبها فهمهم ما شرع من الأحكام وعرفهم بمقاصده. وباعتصار شديد بما أن الله عبداً بمعرفة شرعه حق المعرفة، وحفرنا من العبادة بتقليد الآخرين لانتفاء المرجح فإن معرفة لغة القرآن تكاد تكون واجبة على كل مسلم، لأن ما هو ضروري لمعرفة شيء واجب فمعرفة واجبة.

1.4. تسكن العربية ولغات المسلمين

لم تعرف العربية طيلة تاريخ انتشارها تبعاً لانتشار الإسلام أن دخلت في علاقة قوة مع أي من لغات الأمصار، إذ أدرك المسلمون على الرغم من تمسكهم بلغة قومهم أن العربية لغة القرآن الكريم والحديث الشريف وراث إسلامي منقطع التطور، التمسك بها في حكم

(85) الآية 24 من سورة محمد.

(86) تنمته «وعشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده» الحديث مروي في كتاب الذكر من صحيح مسلم.

(87) الحديث مروي في كتاب فضائل القرآن من صحيح البخاري، وفي غيره من كتب الحديث الشريف.

(88) الآية 20 من سورة المزمل.

(89) انظر باب التشديد فيمن حفظ القرآن ثم نسيه في كتاب الصلاة من مس أبي داود.

الواجب، وفي معرفتها معرفةً الواجب، فتعلموه مع لعالم الوطبة
وعلموه لتعليم شرع الله.

وللتاريخ شواهد لا تُنسى، إذ حفظ لنا نماذج من احتضان
المسلمين بلعالم القومية العربية لأنها المفتاح إلى شرع الله أولاً. فقد
معاقب على حكم شمال إفريقيا حوالي سبع عشرة دولة ذات أصول
أمازيغية وأجمعوا حكماً ومحكومين طيلة قرون على أن يجعلوا من
الإسلام عقيدة ومن العربية قاعدة، فسوا أن كانت عقيدتهم يوماً
الوثنية ولسانهم الأمازيغية، وتحولوا بفضل الإسلام أصحاب حضارة
كبيرة، حملوها بلواء الإسلام ولغة القرآن إلى جنوب أوروبا وأدهال
إفريقيا.

فالعربية يحملها الدين والعلم لا بد أن تكون مسكاً لأي من
لغات الشعوب الإسلامية، فكل اللغات المتعايشة في نفس المكان
والزمان وظائف قطاعية خاصة، فلا العربية قد تنافس لغات محلية في
قطاع التواصل اليومي مثلاً، ولا واحدة من تلك اللغات تزاخم العربية
في مجال المعرفة الشرعية والإطلاع على الحضارة الإسلامية. إن تقاسم
اللغات للوظائف القطاعية⁽⁹⁰⁾ صلباً أمان لتعايش اللغات المتساكنة
وتفاعلها الإيجابي، بحيث تستمد كل لغة ما ينقصها من الأخرى،
فتتعرض اللغة المحلية لمعناها كل المصطلحات الإسلامية والحضارية
والعلمية من معجم اللغة العربية، كما تنفي العربية معجمها بالاعتراض
من لغات الأمصار. وقد طوّل اللغويون قديماً وحديثاً في هذا الباب،
فلا داعي لترديد ما سبق أن قيل.

(90) انظر مبحث وظائف في ص 152 من كتاب الأوراني، التعدد اللغوي
انعكاساته على النسيج الاجتماعي، من منشورات كلية الآداب جامعة محمد
الخامس أكمل، الرباط 2002.

ثبت أن اللغات تُتعلَّم لما تحملُه من تجارب إنسانية وعجرات مهنية
ومعصرة نظرية أو عملية فضلاً عن توثيق عرى القوم الناطقين بها⁽⁹¹⁾
أما العربية فتحمل في ثقافتها دين الإسلام، وتوثق عرى أمة المسلمين
على اختلاف شعوبها لونا ووطناً ولساناً، وهي ديوان حضارتهم
وتجارهم الإنسانية وعجراتهم ومعارفهم في حقول العلم وتخصصاته
للثقافة. وحين تكلمت العربية بلسان الشاعر قالت⁽⁹²⁾:

وَسِغَتْ كِتَابَ اللَّهِ لَفْظاً وَعِلَّةً

وَمَا ضِيقَتْ عَنْ آيٍ بِهِ وَعِطَاتٍ

فَكَيْفَ أَضِيقُ الْيَوْمَ عَنْ وَصْفِ آلِهِ

وَتَسْبِيحِ أَسْمَاءِ الْمُعْتَبِرَاتِ

أَنَا الْبَعْرُ فِي أَحْشَاءِ الدُّرِّ كَلَمٍ

فَهَلْ سَأَلُوا الْغَوَاصَ عَنْ صَدَفَاتِي

قد يتسول المبحث بمناخه النقيب عن الأدلة الحاملة على خلق
الرغبة في اللغة العربية لدى المعلم والمتعلم على السواء، وخاصة إذا
احتمل من التحليل ما يكفي من الآراء والأفكار اللازمة لتسمية في
نفسهما حالة الرضى على مزاوله الأول لتعليم العربية لأصحابها أو
للناطقين أصلاً بغيرها، وإقبال الثاني على تعلمها أبداً كانت لغة مشته.

(91) يوم شرد من وظائف اللغات قال الشاعر:

لَفِيقِ عُرَى قَوْمِي فَإِنْ أَهْلَتْهَا نَوَهِتُ فِي الْأَوْطَانِ أَوْثَقَ عُرْوَةٍ

فَتَعَلَّمُوا لَفْظَ السِّيلَادِ وَبَعْدَهَا مَا تَسْتَعْرِضُونَ مِنَ اللَّعَبِ الْحَيَّةِ

إِنْ اللُّغَاتُ حَمَلَتْ الْعُلُومَ وَكُنَّ لَرَى مَنِ الْوَلَوَّةُ فِي يَمْحَرِ اعْرَافِي

ويجمل بنا أن سنظر للشاعر أحمد تقي الدين إذ أخرجنا في نظمته «اعترفتي»

مزينة بالآلاف والقرون من أجل الإلهاء واستبدلتها بلفظته «اعترفتي» كما

جاءت أصلاً في ديوان الشاعر.

(92) من ديوان حافظ إبراهيم.

2.4. عُدَّةُ تعليم اللغة العربية للتناطقين بغيرها

قد لا نبالغ إن قلنا تعليم اللغات يجمع من الصعوبات ما تفرق في تعليم غيرها من المواد، وتعليم اللغة المعنية لتناطقين بغيرها يُصعب صعوبة أخرى أقل ما يمكن أن يقال عنها إنها أكبر من أختها لو كان ذلك التعليم لأصحاب اللغة للتلاوة في المجتمع. ولا ينبغي أن يُحمل هذا التقدم على الجسارة في الوصف ولا على تضييق الخمم، وإنما هو تصدير لعمية مركبة تستلزم تكويناً خاصاً لمزاوتها والقيام بها.

ويحس البتة بإجمال القول في مكونات العدة التي يتحضر بها المعلم فضلاً عن إكباره لمهمة التعليم ورغبته القوية في تعليم العربية خاصة وللتناطقين بغيرها تحديداً. أولها التكوين اللغوي على المستوى الرفيع، وينصرع إلى: أ) إحكام المعرفة بالعربية استعمالاً، ب) إتقان العلم بها وصفاً، وهذا الأخير ينصرع بدوره إلى تكوين بحيرة في أ) أوصاف الحياة المتقدمين ب) أوصاف الحياة المتأخرين. وثانيها التكوين التربوي المستن، ولا يتأخر هنا الأخير إلا في إطار إحدى النظريتين المعرفيتين الطنمية والكسبية المتأخرتين على الدوام للانفراد بتوجيه البحث في اللغة وفي كمية اكتسابها. وعندما تعمى طريقة الاكتساب وجب تكيفها مع أ) متعلم ناطق باللغة المستهدفة بالتعليم؛ وهو قابل لتوظيف قسط من لغته لفهم القسط الآخر، ب) متعلم ناطق أصلاً بغير اللغة موضوع التعليم، لا ينفعه استعمال لغته الأصلية لفهم اللغة الثانية المكتسبة. وفي الحالة الثانية لا مدوحة من توظيف الوسائل المساعدة على التمهيم، ويكون التدريب على إتقان استعمالها جزءاً من التكوين التربوي لعلم اللغة لغير أصحابها.

استحصر ما سرد أعلاه من الإشكالات التشابكة يُوحى بكوها أوسع مما يمكن أن تستوعبه فترات التدريب التي تكون في العادة مكثفة

وقصيرة. وتجاوز هذه الصعوبة لا يكون بالتركيز على إشكال واحد
الباقى، فمثل هذا الإجراء لا يُفيد إفادةً كبيرة، لأن تناول قصبة بعضها
في بناء لا يوضح البناء برُمَّته. ولا بالتناول السريع العابر لكل
للمصوغات للطروحة للمعالجة معالجة أكاديمية محدية، يُرتجى منها أن
تحقق معظم النتائج المرتقبة. ولم يبق أمام المؤطر سوى استخلاص
المبادئ العامة في كل إشكال، حتى إذا أُنصح صار بالإمكان استقصاء
جزئياته بإحالة للتدريس على أبحاث تناولت الموضوع بالتفصيل.

3.4. تكوين القدرة اللغوية

كل شخص انتدب نفسه للاشتغال بتكوين قدرات النفس على
التواصل باللغة أو اللغات المرعوب فيها فمن المعروف في ملكته الدعوية
أن تكون نلّة التكوين سليمة الإبحار في جميع مستوياتها، أو بالنسبة إلى
أي فص من فصولها الأربعة⁽⁹³⁾. ومن الثابت أن التواصل باللغة الثانية
خاصةً تتوزّع ثلاث درجات.

أولها القراءة وفهم المقروء، يقف عندها معظم العلماء المتخصصين
في فروع علمية دقيقة، والذين يبحثون في اللغات الأجنبية عن النتائج
التي انتهى إليها أمثالهم في التخصص المشترك. وإذا أرادوا التعبير عما
عرفوا استعملوا لغاتهم الأصلية. إذن هناك فئة افتراضية من المتخصصين إلى
تعلم العربية، يكون هدفهم من اكتسابها محصوراً في الاطلاع على
التراث الإسلامي الملون بالعربية.

الدرجة الثانية تزيد على الأولى بالتواصل الكتابي، ودلت إن
استطاع الفرد، فضلاً عن القراءة والفهم السليم، أن يُحرّر باللغة العربية

(93) راجع بحث فصوص العربية وقرواّب نحوها المنشور في العدد 17 من مجلة
التاريخ العربي والرفق بهذا العمل.

أفكاره في عبارات تستجيب صياغتها لقواعد العربية، فيتلقاها
«المخاطب العربي» بالقبول.

الدرجة الأخيرة تزيد على الثانية بالتواصل الشعوي؛ ويكون
إدراكها، فضلاً عن إتقان القراءة وحصول الفهم وإجادة الكتابة،
بترويض جهاز التصويت على التطق الصحيح بالتصويينات المستعملة في
اللغة العربية خاصة، فيخرج كل تصويئة من حيزها في حجرة الرئيس،
كما يعمل عادة معظم الناطقين أصلاً بالعربية، وكل القراء المدرّبين على
تجويد القرآن الكريم.

ومن الثابت أيضاً أن درجات التواصل الثلاثة المذكورة أعلاه
توجد معكوسة للترتيب بالنسبة إلى اكتساب لغة المشأ والشروع في
استعمالها، إذ يكون البدء باكتساب القدرة على التواصل الشعوي، ثم
الكتابة والقراءة. فالمرء في وسطه اللعوي يعمل، بما لوّني من ملكات
دهية وحواس خارجية، بالتدريج المعهود على تكوين نسخة من لغة
الوسط لنفسه، ثم ينطق باستعمال ما اكتسب، وبحسب ما يسمح به
نمو أعضاء جهاز التصويت لديه.

ولا عجب في إجماع الولدان في كل مكان على أن تكون
كلماتهم الأولى مركبة من تصويينات شفوية. ولا يعود ذلك إلى «معلومة
طبيعية» مسووجة خلفاً على صورة أمر في خلايا العصور الدهي كما
يعتقد الطبيّيون، وإنما يُفسّر هذا السبق بالاستعمال اليومي المتكرر
للشعنين في الرصاعة خاصة. فسرعة نمو العصور الجسماني ومقدار نموه
يأسبان مع درجة استعمال العضو أو إهماله. فهذا السبق كمسي
وليس طبعاً.

وبعد بسماء جهاز التصويت بترويض أعضائه في كل حين على
إصدار التصويينات المتقطعة بالسماع من المحيط اللعوي ينتقل المرء إلى

ترويض اليد وتعميقها على إنجاز عمل دقيق؛ حتى تألف وبعاد رسم عدد محصور من الأشكال الهندسية. كل شكل يطابق نصوية تُسمى حرفاً، ويُؤلف الحروف باليد كما تألفت نصويتاتها باللسان، ويكون قد كتب ما مطلق به، ثم يقرأ ما كتب، ولا يتخلّف هذا التريب أبداً.

وفي سياق ما أوردناه حتى الآن في موضوع تكوين القدرة اللغوية لا بأس من تسجيل ملاحظتين في هذا الموضع، وكلتاها تتوجّه إلى معلم اللغة. الأولى تخص تكوينه اللغوي وتنصّ على أن كل معلم انتدب بعينه لتعليم العربية يجب أن يرتقى بمعرفة اللغوية إلى الدرجة الثالثة كما وصفت أعلاه. أما للملاحظة الثانية فتصل بتكوينه التربوي، ونقضي بأن يأتي تعليمه للغة المصطلح في حجرة الدرس على سون اكتسابها الطبيعي من لدن الطفل في الوسط الاجتماعي.

ولا بأس من الوقوف قليلاً عند مسألة ارتقاء المعلم في سلمية المعرفة اللغوية، وخاصة أن نسبة التواصل بالعربية لا تصل حالياً إلى درجة عالية، وذلك بسبب انتشار الأمية بين الناطقين بها وتراجع اللغات في وطن العربية لاقتسام وظيفة التواصل القطاعي.

ومن المعلوم أن وظيفة التواصل سيئة في اللغات البشرية؛ أقل نسبة تحقق في ما يُستعمل من اللغات في التواصل الشعوي لا غير، ومن أجل قضاء حاجات المعيشة اليومية البسيطة، ولا تكون حامية لتاريخ أو حضارة السلف بسبب اعتمادها في كل حياتها الماضية إلى عصر الخط الضروري لتحقيق التواصل الكتابي بها قديماً وحديثاً. ومن هذا القبيل اللغات الأمازيغية المستعملة حالياً في بلاد المغرب العربي، ولغات إفريقية وأميركية وآسيوية كثيرة. ومثل هذه اللغات معلولة بأفة انقراضها، ولا تستمر حية إلا لأحد السببين؛ العصب القومي والشعوية، أو انتشار الأمية للمعرفة بين أهلها والتي لا تروى إلا

بستعمال لغة أخرى تمكّن من الشروع في تقليص الهوة المعرفية بين الشعوب، أو هما معاً.

في المقابل هناك لغات ترتفع وظيفة التواصل بها إلى نسبة عالية إذا وجدت مستعملة قديماً وحالياً في التواصل بها شفويّاً وكتابياً، وذلك من أجل قضاء حاجيات المعيشة اليومية مهما كانت درجة تعقيدها، وبواسطتها يتأتى الانخراط في نادي المعرفة البشرية في أعلى مستوياتها وفي آخر مستجداتها، فضلاً عن الاطلاع بها على حمل حصارى موعلي في القلم. وقد يصعب العثور على لغة مستوفية لجميع المقاييس المسرودة إلا إذا تقلص التاريخ إلى ماضٍ ليس بعيد فتكون اللغة الإنجليزية عندئذ قد ترشحت في وقتنا الحالي لتمثيل هذا الضرب من اللغات ذات النسبة المرتفعة باعتبار وظيفة التواصل.

والعربية، باعتبار حملها الحصارى الصارب في التاريخ، لا تجاريها لغة؛ لأنها وسّعت كلام الله عزّ وجلّ وستة رسوله ﷺ، وكانت على الدوام ديوماً لما اتبني عليهما من حصارٍ جعلت علومها قاعدة لإقامة المدنية الحديثة. ووظيفة التواصلية في الكتابي خاصة ذات نسبة عالية. ولكنها في الشعوي محدودة؛ تنحصر غالباً في وسائل الاتصال السعوي والبصري، والخطب والندوات والمؤتمرات والمحاضرات واللقاءات الدولية والمرافعات وفي تدريس مواد تعليمية في مستويات محدودة. أما قضاء حاجيات المعيشة اليومية للناس فنومل إليها في الأقطار الناطق أهلها بالعربية باستعمال كل قطر للهجة متفرعة عنها متفلوة القراءة بالأصل. يستخلص مما سبق أن المجتمع العربي كاتب باللغة العربية مطلقاً وناطق بها سيباً، وأن الفرد إذا نشأ في أي قطر من هذا المجمع لا يستطيع من سماع لهجة للشأ أن يكون لنفسه نسخة من الملكة اللعوية، كما هي مبثوثة في المكتوب بالعربية قديماً وحديثاً. وأن للسق الرمزي

المكتسب من العربي الناطق استعمال محصور في القطر المعش وفي التواصل الشفوي من أجل بصري أمور الحياة اليومية.

وباختصار إن الإنسان العربي في أي قطر من الوطن العربي يكسب سماعاً بفصل شأنه المحلية لهجة عربية للتواصل الشفوي داخل قطر أو أكثر، ولكي يتواصل كتابياً وشفوياً في كل الوطن العربي يكسب اللغة العربية تعليمًا وتعلُّماً في المدرسة، وقراءة للمكتوب في القديم والحديث، وسماعاً لقراء القرآن، ورواة الشعر، والمغني عن السظم الفصيح، والمحاضرات الثقافية، والمخطب الوعظية، والاستطلاعات الوثائقية، والندوات العلمية، والمحاورات السياسية، والتمثيلات الاجتماعية وعو هذا مما تته المصالحات العربية.

1.3.4. السماع وتكوين المهارات اللغوية

يُعتبر السماعُ ضرورياً لاكتساب اللغة في كل نظرية معرفية أو تربوية؛ فهو، تبعاً للنظرية المعرفية الطبيعية، المَرصُ للمعارف اللغوية المنسوجة بخلفة في خلايا المصو الذي يُسمى «ملكة لغوية»، وهو أيضاً المحرك لباء قواعد اللغة المستنبطة حسب الطريقة التربوية التنشيطية المؤسسة على النظرية المعرفية الطبيعية.

والسماع في النظرية المعرفية الكسبية من أسس تحصيل المعرفة، لأن من فقد حاشة في إطار هذه النظرية فقد فقد علماً. وهو أحد المركبين المناسب للتعليم في الطريقة التربوية القائمة عليه وعلى التعلم والمستندة من النظرية المعرفية الكسبية.

والسماع في ميدان اللغة خاصة معيان؛ بأحدهما يُرادف التجربة؛ بعملها الواسع لا المختبري، أو الاستقراء الكاثنين باستخدام «الحس المشترك»، وما تفرع عنه من الحواس الخمس الخارجية من أجل اغتناس

المعرفة بالموضوعات المفردة في العالم الخارجي⁽⁹⁴⁾. وهذا المعنى يُستعمل
 للسمع عند اكتساب المعجم مثلاً، وخاصةً «مدخله الأصول»⁽⁹⁵⁾
 المتكوّنة في الملكة اللغوية بالتلقين والتعليم مدخلاً مدخلاً، وذلك في
 جميع اللغات البشرية. فلا أحد ممن لم يُلَقَّ المدخل المعجمي (حسب)
 مثلاً يكون في مأمن من التصحيح في لفظه والخطأ في معناه. ويعرفه
 تلقياً بالسمع أو بالتعليم إذا قيل له: (حسب معناه ولد الصب).
 وكذلك يجري في كل المفردات الأصول وفي كل اللغات.

أما المعنى الثاني للسمع، في ميدان اللغة دائماً، فيرتبط بممارسة
 الأدب خاصةً وبالصوتية الصوتية المتأدية إلى هذه الحاسة دون غيرها
 من سائر الحواس. وللسمع بالمعنى الثاني دورٌ مركزي أولاً في تنمية
 حاسة السمع لدى المتعلم على إدراك القيم الصوتية الخلاعية التي
 تُمَيِّز كلَّ نغمة من مجموع الصوامت والصوائت المستعملة في آية
 لغة، وثانياً في بناء أو إعادة بناء جهاز التصويت البشري بترويض
 أعضائه على التحرك مجتمعةً في كل مرة داخل حركات الرنين من
 أجل تشكيل أحبار⁽⁹⁶⁾، فيها ينقطع الصوت المرسل من المرار

(94) لتعميق البحث في هذا الموضوع انظر القسم الأول من كتاب الأوراضي،
 اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الربط 1990.

(95) المدخل المعجمية الأصول هي المفردات التي تُؤمّد من غيرها وتسري لفظاً
 ومعنى في فروعها، مثل (رَجُل) مدخل معجمي أصل يسري في فروع مثل
 (امْتَرَجَلَت المرأة الغريبة)، و(تَرَجَل الجبان على زوجته).

(96) في الموضوع ذكر ابن جني قلنا: اعلم أن الصوت عرض يخرج مع النفس
 مستطيلاً متصلاً حتى يمرض له في الخلق والضم والشفين مقاطع شبه من
 امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً... ولأجل ما ذكرنا
 من اختلاف الأجرس في حروف المعجم باختلاف مقاطعها التي هي مسبب
 سبب أصالتها ما شبه بعضهم الخلق والضم بالناي، فالصوت يخرج به
 مستطيلاً أملس سادجاً، كما يجري الصوت في الألف عفاً من غير صفة.
 فإذا وصع الزامر أنامله على عروق الناي للسوقة، وولوح بين أنامله

عملاً، فتولّد النطقُ المستعملة في اللغة المستهدفة بالتعليم.

انصح أن تنمية حاسة السمع فترويض جهاز النطق متعلقان أشدّ المتعلّق بإعادة القول⁽⁹⁷⁾، ولا يجوز قول الناطق بلغة إلا بإشباع كل مطفية، بحيث تصلر من فيه مستوفية للقيم الصوتية الخلافة كما سبق توصيح ذلك في أكثر من موضع. وأحسن من يُعيد القول فيُحقّق⁽⁹⁸⁾ النطق ويُرتّل ما تألف منها هم قراء القرآن الكريم، ومن جاراتهم من رواة الشعر، والمخطباء إلى آخر ما سرد آنفاً.

وإذا كانت حسودة القول تُنمّي حاسة السمع على النقاط الصوتيات الدقيقة المكوّنة للطبقة، وإدراك قيمها للمارقة، فإن ترويض جهاز النطق أساس إعادة القول، وهو ضروري للانتقال عن لغة المنشأ إلى لغة ثانية رغم ما فيه من المشقة أو التكليف بما قد لا يُطبق كل من سعى إلى الانتقال عن لغته إلى لغة ثانية في سن متقدمة. وقدماً لاحظ

اختلفت الأصوات وسمع لكل عرق منها صوت لا يُشبهه صاحبه، فكذلك إذا قطع الصوت في الحلق والهم باعتماد على جهات مختلفة كان سبب استماعنا هذه الأصوات المختلفة. سر صناعة الإعراب، ج 1، ص 8، البابي الحلبي، القاهرة 1384هـ.

(97) - يشمل القول هنا في مقابل الكلام، الأول يدل على الجرس للمسموع أو البنية الصوتية والثاني على المعنى المفهوم أو البنية الدلالية.

(98) في معنى التحقيق ذكر ابن الجزري: «التحقيق مصداق البالغة في الإتيان بالشئ، على حقه، من غير زيادة فيه ولا نقصان منه... وهو عملهم عبادة عن إعطاء كل حرف حقه من إشباع اللد، وتحقيق الحروف، وإتمام الحركات، واعتماد الإظهار والتشديدات، ونوفية الفتنات، وتكليف الحروف، وهو بيانها وإخراج بعضها من بعض بالسكت والترسل واليسر والتؤدة... فالتحقيق يكون لرياضة الألس، وتعمم الألفاظ بعناية الترتيل أي التمهّل في القراءة والتلبيث والتغهم من غير عجلة، وفصل الحرف من الحرف الذي يليه». للمصري من الشرح راجع مبحث كيف يُقرأ القرآن في ص 205 من كتاب ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، المكتبة التجارية، القاهرة.

بين الجزري هذه الصعوبة فبُهر عنها بقوله: «ولو أراد كل فريق من هؤلاء أن يزول عن لفته وما جرى عليه اعتياده طفلاً وناشئاً وكهلاً لاشتد ذلك عليه، وعظمت المصيبة فيه، ولم يمكنه إلا بعد رياضة للمص طويله وتدليلاً لللسان»⁽⁹⁹⁾. ولعل الوقت قد حان لمعالجة مشكل استعصاء التلفظ ببعض النطق الثانية.

2.3.4. طرق تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق

من المعلوم أن اللغات البشرية تشترك في نطاقات كثيرة، كالشفوية والأسنانية والثوية والأنفية ونحوها مما لا يطرح أدنى صعوبة في بناء الفصحى الصوتي، وتفرق بأخرى كاختصاص العربية بالنطاقات الخلقية؛ (ء/ه/ح/ع/أ/إ)، والنطاقات الطبقية؛ (أ/م/ض/ط/ظ/ع)، وقد تنضم إليها طبقة (ق/ك). وهكذا يريد أو يتفهم عدد النطاقات المستعصي على جهاز النطق لدى الإنسان الناطق بغير العربية.

وبعبارة أخرى وصف المهجبة التربوية التي يفترض فيها أن تنقل الفسرد من المعجز إلى القدرة، وأول ما ينبغي التحذير منه هو استعمال اللغة الواصفة لمخارج الحروف وصيغها، وقد برها في مواضع كثيرة على أن لغة اللسانين الواصفة لقواعد اللغة أو لنطاقاتها لا تُفيد شيئاً كبيراً في اكتساب تلك اللغة⁽¹⁰⁰⁾. وقد نبه الرجاسي قديماً إلى أن صنفاً واحداً من الحلل الصوتية الثلاثة يُفيد في اكتساب اللغة، وهو الصنف الذي سماه بالحلل التعليمية، وبُشره بقوله: «علما التعليمية فهي التي تُتوصل بها إلى تعلم كلام العرب، لأننا لم نسمع نحا ولا غيرنا كل كلامها منها نطقاً، إنما سمعنا بعضه وقسنا عليه نظره. مثال ذلك أننا لما سمعنا قام زيدٌ

(99) ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، ص 23.

(100) انظر مثلاً بحث الأوراني، اللسانيات السنية وتطبيقاتها التربوية.

فهو قائم وركب فهو راكب عرفنا اسم الفاعل قلنا ذهب فهو ذاهب،
وأكل فهو آكل، وما أشبه ذلك⁽¹⁰¹⁾. أما غيرها القياسية والحدلية من
علل النحاة للمستدل بما على أوصافهم للظاهرة اللغوية فلا شيء منها
سافع في معرفة اللغة العربية. ويحس أن تقصر الكلام على ما يعبد في
اكتساب اللغة أما ما قل بفعه في الموضوع فهو كثير.

3.3.4. القول فعل لساني أبلغ من وصف اللساني للقول

سبق أن جعلنا من العبارة «الفعل أبلغ من القول» مبدأ ضرورياً في
درس التربية الإسلامية، وبما أن القول فعل لساني فهو أبلغ في تعليم
اللغة من وصف اللساني للقول. وبعبارة أخرى، يتعين على المعلم أن
يقول ما يريد من المتعلمين أن يقولوا، وعلى الوجه الذي يريد. وهذا
العمل أبسط من أن يصف المطلوب أولاً، ثم يحملهم على تحقيقه. غير
بعد أن يصف المعلم مخرج /ع/ مثلاً وصعاتها، ثم يطلب من المتعلمين أن
يتنمظوا بما عرفوا من خلال الوصف.

إذن، لا تصف وتطلب تحقيق الوصف، وإنما قل واطلب التسج
على النوال. فإذا استهدف الفرس، من بين ما استهدف، تنمية حاسة
السمع على النقاط القيم الصوتية الخلامية لنطق /ع/ أو غيرها من
الحلقيات، وترويض ما في حمرة الحلق من أعضاء التصويت تعين على
مصنم المهاج اللصوي وعلى معنه الاترام بما يلي من الخطوات
المهحية، وذلك خلال تأليف الوثائق التربوية، وإبان تلقين المادة
التعليمية للتضمنة فيها.

تصميم نص الدرس، وفي الغالب ما يكون حوارياً، المطبقة
المستهدفة بالمتلقين بشرط السقية كما سبق وصفها في درس

(101) الزجاني الإصحاح في علل النحر، ص 64، دار التفات بيروت 1399هـ.

للتهجئة، وطُبقت عملياً في النص الحوارى «بلاغ خاطئ»⁽¹⁰²⁾.
وقد سبق أن قلنا إن تحقيق شرط النسخية يكون من خلال ثنائيات أو
ثلاثيات أو أكثر من المفردات المتشاكلة، وهذه المفردات مقولتها
واحد، ومعناها مختلف، وجناسها القولي أو الصوري ناقص. يتعلق
على نفس الموضع من تلك المفردات إما «مطلق متجاسنة»، وهي
التي يسري في جميعها صوتٌ نووي واحد، كالصغير الذي يجري .
في «اس اس لول»، والسفث الساري في «ث/ذ/ظ/»، وإما «مطلق
متشابهة»، وهي التي تقاربت أحراسها لأنها تشكّلت في أحبارٍ
داعل حمرة ونين واحدة. مثل «اء/ع/ه/ح/ل».

- غرل المفردات المتشاكلة بإخراجها من نصّ الدرس، وإثباتها على
الورق أو اللوح منتظمة كما في الأمثلة الثلاثة التالية:

(1). أَمَرٌ ، سَأَلَ ، جَاءَ ، أَمَ ، وَادَ ، قَرَأَ ، أَجَلَ .
عَمَرَ ، سَقَلَ ، جَاعَ ، هَمَ ، وَخَذَ ، قَرَعَ ، عَمَلَ .

(2). سَيْفٌ ، يَسْفَةٌ ، نَسَرٌ ، سَادَ ، سَالَ ، فَسَّرَ ، أَلْفَسَ .
صَيْفٌ ، يَصْفَةٌ ، نَصَرٌ ، صَادَ ، صَالَ ، فَصَّرَ ، أَلْفَصَ .

(3). خَرَقَ ، أَهْرَقَ ، نَلَا ، خَلَمَ ، خَرِبَ ، شَهَمَ ، نَهَبَ .
خَرَقَ ، أَهْرَقَ ، نَبَحَ ، خَلَمَ ، خَرِبَ ، شَخَمَ ، نَحَبَ .

- قراءة أو إسماع هذه الثنائيات عمودياً مع التحقيق التام للصوت
المخلاق؛ كالحصر، في المثال الثالث، على إنتاج وإسماع «نُحَّة»
الحساء» الناعمة علدة عن احتكاك النص بأعضاء نطقية في الحلق،
من جراء بصيق مجراه. وكذلك الأمر بالنسبة إلى «هوائية الماء»
المخولدة عن السماح للهواء الصاعد في الزمار بالمرور من غير

(102) انظر نص الدرس في القسم الأول من هذا العمل.

تدخل لأي عضو. ويستمر هذا التحقيق في الثنائيات المثبتة في أي درس استهدف تنمية حاسة السمع وبرويص جهاز النطق، مع تركيز الوعي بأن اختلاف معاني المفردات المتشاككة راجع بالدرجة الأولى إلى الصووت الفارق، بحيث يكون للتعطيم أو الترفيق في المثال (2) قيمة صوتية حلافة، ووظيفة دلالية فارقة، وللشدة والجهر نفس القيمة والوظيفة في المثال (1).

- إصاع أصوات طبيعية من حصر النطق أو النطاقات المستهدفة بالتلقين، إذ انكشف منذ القدم أن نطاقات اللغات البشرية مسموعة على نحو ما في الطبيعة⁽¹⁰³⁾، وبحسن استثمار إمكانية تقليد ما في الطبيعة من الأصوات من أجل الوصول إلى تلقين الطبيعة المرصودة. ويبقى للمعلم أن ينتقي من محيطه ما يراه من الأصوات الطبيعية مناسباً لإدراك الهدف.

- إصاع إحدى المفردتين المتشاككتين، ويطلب من المتعلمين أن يتلفظوا بما يقابلها في الثانية؛ كان يطلق المعلم ويكتب على اللوح المفردات المرتبطة في النسوبات (4-6) الآتية، ثم يحمل الطلاب على بناء المفردة المفقودة في الثانية بشرط التشاككة القولية، وأن يجتهدوا في تحقيق نطاقاتها وإن لم يفهموا لها معنى، لأن المستهدف

(103) من القدماء الذين وصفوا التشابه بين نطاقات اللغات وأصوات الطبيعة مذكر ابن سينا وقد عقد في كتابه أسباب حدوث الحروف فصلاً في أن نطاق اللغة قد تسمع من حركات غير نطقية، ويقول: «وأنت تسمع العين من كل إخراج هواء يخرج من مخرج رطب، والحاء عن أنفك منه، والخاء عن حنك كل جسم كأي حكا كالقشر بجسم صلب، والماء عن نفود الهواء بقوة في جسم غير متمتع كالقشر بجسم صلب...». وكذلك يستمر في وصف الحركات الطبيعية المتحة لأصوات تشاكل نطاقات اللغة. للمزيد من التفصيل راجع ص 93 من كتابه أسباب حدوث الحروف، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، دمشق 1403هـ.

في هذه المرحلة من الدرس محصور في تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق.

(4). صَامَ ، صَفَرَ ، صَرِيرٌ ، خَصَاصَةٌ ، خَمِيصٌ ، صِهْرٌ

(5). عَكَلَ ، بَرَأَعَةً ، ابْتَدَعَ ، مَرَعَى ، عَبَقَ ، غَمَرَ .

(6). قَامَدَ ، أَهَلَ ، هَمَلَ ، هَلَّ ، هَمَامٌ ، مَهَرَبٌ ، اسْتَهَمَ .

- إملاء يترشح له أحد الطلاب، والباقي يكتبون المسموع أو يسطقونه، وعائنه قياس درجة تحقيق الطالب الذي يُملئ للطاق التي تُؤلف العبارة للملاء، لأنه بقدر ما يُعيد النطق يُوفق الطلاب في كتابة ما يسمعون، ويُستحسن أن تكون عبارات الإملاء قصيرة متقطعة، تتركب من مفردات مهجورة أو متروكة، فلا يكتب الطلاب ما يعرفون إذ الغاية أن يكتبوا ما يسمعون.

(7) ما كَادَ إِلَّا كَادَحٌ - خَسَخَسَ يَدَ هَشَاشٍ - حَوَلَزُوا حَوَلَزَةً.
مَا رَمَا وَلَا رَمَعٌ - مَسِيحُكُمْ مَصِيحُكُمْ - سَاهُورٌ مَسُورٌ - أَسْرَارُ
الْأَسْرَارِ هَا.

ويكون هذا القسم من تدريب حاسة السمع وجهاز النطق مفيداً إذا روعي ما ذكره فضلاً عن التركيز على انطلاق الدرس وهي مؤلفة مع الطائق المشتركة بين اللغتين الأصلية والثانية، كما هو مطبق في المثال (7).

4.3.4. الملاحظة وتكوين مهارتي الكتابة والتهجئة

لن تناول في هذا الموضع الكتابة بصفقتها مهارة للتعبير الكتابي عن الخواطر والأفكار، وإنما سعالجها بصفقتها مهارة يدوية تحتاج إلى

نكويس بالتدريب احتياج جهاز النطق إلى تشكيل بالترويض. فجهارُ
النطق كحارحة اليد باعضارهما يُتجان علامات قابلة للتأليف المتدرج
ونليج للقاصد. مع فارق أن علامات النطق مسموعة وهي الساففة،
بينما علامات اليد مرئية وهي تابعة للموجود أولاً.

فالقصود إذن بسكويس مهارة الكتابة في هذا الموضع هو حصر
بمجموع العمليات التربوية اللازمة لاكتساب القدرة على رسم حروف
العربية والتأليف بينها لإنشاء المفردات، والتأليف بين المفردات لتكوين
المركبات، والتأليف بين المركبات لتكوين الجمل، وكذلك يتدرج في
الباقى.

ولما في حاجة إلى إثبات أن تعليم مهارة الكتابة، بمعنى رسم
الحروف والتأليف بينها، سابق على تعليم مهارة القراءة، إذ لا يقرأ
الواحد ما إلا إذا كتب أولاً، فمن رسم بيده حرفاً كما سمعه فراه
بمعنيه وتلفظه به كما سمعه. وما قرأ من لم يكتب، وما كتب من لم
يُدرّب حارحة اليد على رسم الشكل الهندسي لكل حرف في أوضاعه
المختلفة؛ أي وهو في أول المفردة أو في وسطها أو في آخرها. وفي جميع
الأحوال إما متصل بما يليه من جهة دون أخرى أو من الجهتين، وإما
مفصل عنه من الجهتين أو من إحداهما. ولا شك في أن إكساب اليد
مهارة الخط بأية لغة يحتاج إلى صواب تربوية وتدرجات مناسبة. وبعبارة
حالية الاهتمام بمختلف الإجراءات اللازمة لاكتساب مهارة الكتابة
باللغة العربية.

تعيين الاتجاه؛ من المعلوم أن كل اللغات البشرية بحيرة على اختيار
اجزاء من الاتجاهات الأربعة وإعمال الباقي. وبما أن العربية قد
اختارت الكتابة من اليمين نحو اليسار تعين بالبداية بتمرين اليد على
تشكيل حركة تنطلق من اليمين وتتوقف في اليسار. وهذه العملية

ضرورية بالنسبة إلى تعليم الكتابة بالعربية أو مختلها من اللغات لمن نشأ في لغته الأصلية على الكتابة انطلاقاً من اتجاه مغاير. وقد يبت التحرية أن إغفال تعيين الاتجاه في الكتابة يضطر المتعلمين إلى نقل عادتهم في لغتهم الأصلية، الشيء الذي يؤثر اكتساب الكتابة باللغة الثانية.

- التحميس مبدأ الأحادية القاضى بأن تُكتب المظيفة المركبة من الصوتيات [صغير + همس + تفخيم] مثلاً بالحرف الواحد (ص) لا غير، ولا يُنطق الحرف الواحد للرسم على هذه الصورة (ص) بغير الصوتيات [صغير + همس + تفخيم].

استعانة الأبجدية العربية لمبدأ الأحادية لا تطرح مشاكل إملائية، إذ عند سماع [صغير + همس + ترقيق] يُكتب الحرف (ص) لا غير. وإذا قُرئ الحرف (ص) في أي موقع من اللفظة لا يُسمع غير التصويبة المركبة من [صغير + همس + تفخيم]. وبطرد في كل الأبجدية إلا بالنسبة إلى بعضها وفي مواقع مضبوطة بقواعد مخصوصة. وكل اللغات التي تعمل بمبدأ الأحادية تسهل فيها القراءة أيضاً بخلاف اللغات الأحادية بمبدأ التعدد؛ كأن تُكتب المظيفة الواحدة بأكثر من حرف واحد، ويكون للحرف الواحد أكثر من نطق واحد. ومبدأ التعدد يعسر القراءة إذ تقوم على التحمين في كل ما لم يكن مسبوقاً بالاكتساب.

إلى جانب الأحادية ينبغي أيضاً التركيز على مبدأ تبعية الخط للصوت الذي يجمع إخراج الأحرف المنطوقة من بنية اللفظة، منة إدراج حرف شاعر صوتياً في نفس البنية. ولتفيد الأبجدية العربية بمبدأ التبعية كانت كتابتها مباشرة كتابة صوتية، وما خرقته إلا في لفظة (عمرو)، وفي الفعل المسند إلى جماعة العائين (شكروا، ولن يعثروا).

- يجميع الحسروف للتمثلة كالقرنيات [بينتـ]،
والتشابهات كاللحركات [هموة]، والاقصار عليها في تكوين
مفردات تُركب منها جمل، وقد وصحتنا طريقة التجميع ومزيناها
في الفصل الأول من هذا القسم، وكذلك في الفصل المفقود
للمناتيات السبية ونطيقلقا التربوية.

5.3.4. النص الحواري ومهارة المحادثة

يُفترض في الدرس الذي يجري في قاعة الفصل لتكوين مهارة
المحادثة أن يُحاكي ما يجري في المجتمع من تخطب عموي بين أفراد،
وتتحقيق المحاكاة في المستوى المطلوب يلزم خلال تأليف المادة التعليمية
مراعاة ما يلي:

أولاً: أن يكون موضوع الدرس لا يختلف في شيء عن
الموضوعات اليومية التي تال من اهتمامات المتعلمين في وسطهم
الاجتماعي.

ثانياً: أن يُبنى موضوع الدرس بناءً حوارياً، يلور بين شخصين أو
أكثر في موضوع متعلق بهم في حياتهم اليومية.
ثالثاً: أن يُستعمل في التعبير عن مضامين الجمل الحولوية المفردات
الأكثر تداولاً في وسائل الاتصال اليومي.

كما ينبغي التقيدُ خلال التدريس بالخطوات التالية:

أولاً: إسماع النص الحواري بعد تمرين حصر الانتباه، ومن المعلوم
أن إتجار هذه الخطوة مرهون بتصميم الدرس في الأصل على الاستعانة
بالوسائل السمعية على الأقل. بحيث يكون الحوار مسجلاً على آلة
التسجيل، وليس للمعلم سوى تشغيل الجهاز عدد المرات الضرورية
لانتقاط المتعلمين لمفردات نص الدرس وجمله.

ثانياً: تفهيم مضامين عبارات النص الحواري المفترض فيها أن تكون قصيرة، وذلك بتفكيكها إلى جمل ومركبات ومفردات، وتناول دلالاتها في سياق العبارة الحوارية بالتحديد اللغوي. وفي هذه المرحلة يحتاج المعلم إلى الوسائل البصرية المساعدة على التفهيم، كما يحتاج إلى توظيف كل مهاراته التمثيلية لتشخيص المعاني المستهدفة بالإيضاح.

ولعمل عملية التفهيم أصعب ما في مهنة التعليم، وهي أعقد في تدريس اللغات، لأن الأمر لا يتعلق بتفهم المصامين المعكبة المطلوب عندها بالفردات المعجمية، وإنما يتجاوزها إلى تفهم دلالات الأهمية، كمعاني الصيغ الصرفية من قبيل المبالغة والمطالعة والعلة والمشاركة، ودلالات اللواحق التي تلحق الصيغة أو تسبقها كأحرف المضارعة وعلامات المطابقة التي تلحق للناسي، وتفهم البنية الموقعية لمكونات الجملة، وكل ذلك لا تُفيد اللغة الواضحة في تفهيمه. لأنه لا تكون لغة ممددة للتعليم ووسيلة إذا كان المتعلم باطلاً بمعناها.

للمصوبة الموصوفة يبقى التركيز في أكثر عدد من الدروس الأولى على تلقين معجم الموصوعات الحسية التي يمكن الإشارة إليها، أو إحصاء صورها أو رسمها، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الأفعال التي يمكن تشخيص معانيها بالتمثيل أو الإيماء.

ثالثاً: تشخيص الحوار من قبل المتعلمين، بتوزيعهم إلى مجموعات بعدد شخصيات نص الدرس، بحيث يتقمص كل تلميذ شخصية مع تبادل الأدوار طمعاً، ويتحول الحوار المكتوب إلى منطوق. وتستمر العملية بالقرء الذي يشارف الحفظ عن ظهر قلب.

رابعاً: استعمال المكتسب في مختلف التدريبات التي تعقب التفهيم والتحصيل، يتبدى بالوصف الشعري لعمل حسي ينجزه القرء؛ كأن يُمسك هذا الأخير أدته اليسرى بيده اليمنى، ويطلب من زميله؛ يسأل

ماذا أفعل، أن يصف الصورة. وعند تبادل الأقوال تُشكّل صورة أخرى بسيطة، وبمنفس السؤال يُطلب وصف الصورة الأخيرة. وكذلك يستمر.

وقد تُركّب صورة معقدة شيئاً كان يحتر تلميذ متوالية من الأعمال تحت أعين مجموعته، ويشترك الجميع في وصفها، مع التركيز على استعمال الصمير وأدوات العطف، لأن الفاعل واحد تُسد إليه أفعال متعاطفة بحسب التوالي والتراخي.

وللزيادة في تركيب المشاهد الحوارية يمكن عرض شرط من الرسوم للعبارة عن معان حسية واضحة لكنها غير ناطقة، ويُطلب من المتعلمين أن يتحولوا حديثاً يجري بين شخصيات الشرط، ويتعاونوا على صياغته. وأخيراً اختيار موضوع للحوار الحر، بشرط أن يكون التلاميذ قد سبق لهم أن اكتسبوا الرصيد اللغوي الكافي الذي يُمكنهم من إجراء نقاشات جاد باللغة النامية، ومن غير استعمال شيء من معجم لغتهم الأصلية أو تركيبها.

كل ما سبق حول إنشاء النص الحواري في طريقة عمية بصرية، ومهنية تدريبية مع الاستعانة عليه بالوسائل المساعدة، ومراحل إجراء مختلف التدريبات لتقرير المكسب والتحكم في استعماله، كل ذلك يُتوخى منه أن ينمي مهارة المهادنة التي يرغب فيها كل متعلم للغة ثانية من أجل أن يتواصل بها شفويّاً كما لو كان واحداً من أصحابها الذين شأوا عليها واعتادوا.

5. طرق اكتساب قواعد اللغة

سقت الإشارة إلى أن معلم العربية يحتاج إلى التزوّد بمعرفة (1) معرفة لغوية يمتلكها بحزولة الفعل اللغوي حتى تحصل فيه قدرة على

التعبير السليم بالعربية وإيهام مخاطبيه بالطريقة التي يفهم بها ما يتلفاه عنهم شعورياً أو كتابياً. (2) معرفة لسانية تحصل له بمطالعة كتب النحاة الذين وصفوا اللغة العربية وصنعوا قواعدها صياغة ما. وإذا كانت المعرفة اللغوية واحدة فإن المعرفة اللسانية تكاد تختلف وتتعدد بتعدد النسخة. والثابت المؤكد أن ما اقترحه نحاة جلد من وصف للعربية يختلف تمام الاختلاف عن مقترحات النحاة القدماء، إذ يكفي تطارح مفهوم العامل لعدد مائة عامل في نحو سيبويه⁽¹⁰⁴⁾، في حين لا يتجاوز عاملين في نحو العربية المتولفي⁽¹⁰⁵⁾.

1.5. معرفة اللغات لا تحصل بمعرفة اللسانيات فقط

سبق أن أثبتنا في مواضع أخرى أن معرفة مختلف الأوصاف التي يقترحها النحاة للعربية لا تُكسب معرفة بهذه اللغة، وأقوى الأدلة على الإطلاق هو اختلاف النحاة وموضوع الدراسة واحد، من ذلك تجويز جماعة ابن جني والجرجاني وابن مالك مثل هذا التركيب (زان تاجها العروس) ومنه من لدن المبرد والزمخشري وابن السراج ومعظم النحويين. ومنه أيضاً اختلاف البصريين والكوفيين في وصف الجملة الواحدة من قبيل «الجدارُ مَقَطٌ». حيث أن المركب الاسمي «الجدارُ» في نحو البصريين مبتدأ، وفي نحو الكوفيين فاعل، و«مَقَطٌ» في نحو البصرية مركب فعلي يحل إلى فعل وفاعل غير محقق صوتياً، وهو في نحو الكوفية فعل بسيط لا يحتمل ضمير الفاعل⁽¹⁰⁶⁾. لأن العامل

(104) انظر كتاب عبد القاهر الجرجاني، العوامل المائة.

(105) انظر كتاب محمد الأوراعي، الوسائط اللغوية بجرأيه، ومختلف المقالات البسيطة للشورى في الموضوع.

(106) انظر مبحث هرد تقدير الصمات في الأفعال في كتاب ابن معصاء القرطبي، ص 81 وما بعدها، دار الاعتصام، القاهرة، 1399.

عندهم يعمل الرفع في الاتجاهين، وليس عمله مشروطاً بوجوده في موقع بعينه.

وبالنظر إلى لفظة الفرعية التي يتمي إليها الفعل «سقط» تعينت للاسم «الجدار» الذي يُراكبه وظيفة الفاعل الصناعي، وهو الذي يكون ماعلاً في النموذج التحوي الذي يصنعه اللساني لوصف اللغة، أما في النصة الموصوفة فإن له وظيفة للمفعول. ومن آفات العلم التي تُفسده أن لا تأتي توقعات النموذج مطابقة للموضوعات الموصوفة.

كل ما سبق من الخلاف في التحليل والوصف والتعليل ليربك مكتسب اللغة الذي يتوسل إليها بأوصاف النحاة. وإذا كان الأمر كذلك فما الداعي إذن إلى بذل جهد تقايي إصابي لتحصيل معرفة لسانية لا يُنتفع بها في اكتساب اللغة. صحيح أن الفرد يكتسب لغة محيطه من غير أن يطلع على شيء من أعمال النحاة، ولكن هذه المعرفة ستكون من قبيل هكذا نطقت العرب، أي ستشمل الوصف مجرداً من المفسر العلمي الذي يُقدّم في الجواب عن لِمَ نطقت العرب هكذا.

فالفرد يكتسب من وسطه وصفاً للغة المنطوقة أو المكتوبة، ويحصل من مطالعته لأعمال النحويين على المفسر العلمي لذلك الوصف. وعندئذ يتحول المتكلم إلى عارف بالكيف وباللّم على حدّ قول ابن مسينا، أي يعلم كيف يعني العبارة اللغوية السليمة، ويعلم لِمَ يجب أن تكسّر لها تلك البنية وليس غيرها. كما يستطيع أن يكتشف أيّ الحملتين الباليين سليمة، ولمَ كانت الأخرى لاحة، وما موطن الخرق، أهو معجمي أم اشتقاقي أم صرفي أم تركيبي.

(8) أ. هُربَ إلى العابة.

ب. هُلِكَ في الحرب.

والمعرفة اللسانية يجب عن مثل الأسئلة المسروقة أعلاه، فتُصيرُ المعرفة اللغوية معقولة، حيث يكون الإدراك الحسي لما للعبارة من خصائص بنسبوية مقروناً بالمفسر العلي لتلك اللمبة. إذن، قيمة المعرفة اللسانية كاملة في عملها للمعرفة اللغوية المكتسبة بطريقة طبيعية من المحيط اللغوي مباشرة، أو بطريقة اصطلاحية من داخل حجرة الدرس بواسطة موهن تحليلية.

2.5. تعليم القواعد بالنسج على المنوال

تعليم القواعد يُعْمَلُ باكتساب نحو اللغة صرفاً وتركيباً، يبقى المعجم وقد يُستق به صاحب اللغة الممرّ كلّ ولا يُحيط بجميع مدخله، لكن اكتساب سبق القواعد، وقد يكون في ظرف وجيز، يُسهّل على المتعلم مواصلة تنمية ثروته المعجمية حتى يُدرك المستوى الثنائي المرغوب فيه. وإن أهم قاعدة تربوية في طريقة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي الاهتداء من النص مباشرة إلى القاعدة المستهدفة، فلا تُعلّم قاعدة بواسطة أقوال النحاة التي نصمها، وإنما يكون بتسخير كافة الوسائل التربوية التي تمكن المتعلم من الاهتداء إليها واختراقها بصفتها «لهجة» في «العصر اللاعبي» من النحى البشري، منها تصدر الأوامر لظن الكلام العبي فتتركيب القول اللساني على عراره. وتُسمى تلك اللمبة مصدر الأوامر قاعدة لأنها تُولّد وتُنسج، وكل ما هو مصدر لتوليد شيء وإنتاجه فهو قاعدته. ولا يسلم وصفت القاعدة اللغوية إلا إذا صيغ في صورة عيضة مُراقية دلالية. أما الرسائل التربوية التي يجب تسخيرها لتحقيق الاكتساب المباشر لقواعد اللغوية فأولها تكرير القاعدة في نص الدرس وجعلها تظهر في كل حين.

وثانيها: قد لا يحسن تركيز الاهتمام على القاعدة المعية وإيرادها بكل العناية، لأنه في كل درس أكثر من هدف، بل ينبغي توزيع الاهتمام على الأهداف المرصودة في كل درس. ولا صير في ميل طفيف إلى بعضها لجدته.

ثالثها: عزل التركيب المعني في مرحلة من مراحل الدرس وتدريبه على الورق أو اللوح ليصير موضوع التحليل وملاحظة الجميع. وبحسن تأكيده بتركيب مماثل من إنشاء المعلم، مع إخضاعه للتحليل والملاحظة، حتى يهتدي الجميع إلى القاعدة الثابتة خلف الظاهرة. نفرض أن العبارة (9. أ) قد وردت في النص المدروس، ومنه أخذت وذوت على اللوحة.

(9) أ. ما سَكُّ بَنَكُنَا الْإِسْلَامِي نَقْدًا مَوْحَدًا وَقَدْ نَسَكُّهُ قَرِيبًا، وَمَا قُلُّ لَه مَالٌ وَلَا يَقُلُّ لَه أَهْلًا.
ب. لَا نَجْرُ فَلَاحُنَا صَوْفًا وَمَا جَزَّهَا سَابِقًا، وَعَرَقَ حَبِيبَهُ مَا جَفَّ وَلَا يَجِفُّ بِطَلَاقًا.

ولا يمي تحليل العبارتين شيئاً أكثر من تجميع التماثلين على النحو التالي:

(10) أ. سَكُّ نَقْدًا بَنَكُّهُ . نَجْرُ صَوْفًا جَزَّهَا.
ب. قُلُّ مَالٌ يَقُلُّ . جَفَّ حَبِيبُهُ.

ومن الملاحظة للركرة سوف يهتدي الجميع في الغالب إلى استخلاص قاعدة من قبيل ما يلي:

(11) فَعَلَّ الْمُضَعَّفُ إِذَا كَانَ مُتَعَدِّيًا صُعَّتْ عَيْنُ مُضَارَعِهِ، وَإِذَا كَانَ لِأَزْمًا كُسِرَتْ.

رابعها: التمسح على الموال، ويكون خلال التدريبات، بإمداد المعلمين بقائمتين من الأفعال المضعفة؛ تضم إحداها أفعالاً متعدية،

وتتضمن الأخرى أفعالاً لارمّة، ثم يُطلب منهم تحويلها من الماضي إلى المضارع. وسوف يهتدي الجميع إلى الصواب.

خلاصة

يسبب أن مهنة التدريس يحتاج تطويرها كسائر المهن الإنتاجية إلى تراكُم معرفي في كيفية العمل المحقق للنتائج المرجوة في قطاع التربية والتكوين. وأن تكون تراكُم في المعرفة العملية يحتاج، فضلاً عن التأملات النظرية، إلى رصد أنجح الخبرات الفردية في كل عملية تربوية، ثم نمونها من أجل نشرها بين المشتغلين بالتنشئة الحضارية والتكوينات العملية. ومثل هذا العمل يتولاّه عادةً ذوو الخبرة الثلاثية، حين يضمّون إلى كفاءاتهم العلمية العالية في أحد التخصصات المعرفية تجربة غنية في الميدان العملي، وأطلاعاً واسعاً في العلوم التربوية.

وقد ثبت من عدّة جهات أن الممارسة العملية أبلغ في التعليم من الأتوال الوصفية، سواء تعلّق الأمر بالتنشئة الاجتماعية على القيم الحضارية أو باستحداث الكفاءات المهنية المناسبة للقطاعات الإنتاجية. وعليه لا يُنتظر من مدرّس أن يحصّل في عمله التربوي بسبب مقبولة إذا كان في الدرس بحث قولاً على قيم لا يأتينا فعلاً، أو يصف بدقة مخرج مطيقة لا يُطارقه جهاز تلفظه على أن يُوقّنه حقها من السمات الصوتية الخلاقية، أو يُرثّل على المسامع المنظومات الصرفية والحرورية ولا تكاد الجملة تستقيم على لسانه. يُعلّم العربية وهو يُنقّرُ منها بطريقة في التدريس، يُلقّن اللغة الفصحى بإحدى لهجاتها أو بشيء من لغات المنشأ الأخرى. يمتحن التدريس وهو مهياً خَلقة لغيره، ويحضر إلى الفصل من غير تحضير للدرس اتقاء لنتائج الغياب وليس رغبة في تطوير قدرات الطلاب.

إنَّ الارتقاءَ بتعليم اللغة العربية في وطنها أو في وطن غيرها لا يُمكن بِتشخيص أزمته الحالية مع الناطقين، ولا بِصدق النوايا وإحاح الرعة وفضال المعلم، وإنما يكون باسترخاض النفس والعيس في سبيل لسان حصارة القرآن، وعقد العزم على العمل المكثف المتواصل في المناحي التالية:

أولاً: جِرسُ الجميع على الاستثمار الواسعة لنتائج البحث العلمي في مجال اللسانيات العربية الحديثة بفروعها المختلفة: (1) الوصفية التي تتعد من العربية موضوعاً للوصف العلمي بالمعنى المعاصر للعلمية. (2) النفسية التي تربط الاكتساب الطبيعي للغة بكيفية اشتغال الدماغ البشري وهو يبي في ذاته عتلف الأنساق المعرفية. (3) الاجتماعية التي تربط نسق اللغة بديوانها الثقافي وبالبناى الاجتماعي لمستعملها. (4) التربوية المتميزة باستثمار نتائج عتلف الفروع السابقة لدعم القرارات التربوية في مجال تدريس اللغة العربية.

ثانياً: الاستثمار الواسع لما توفره تكنولوجيا التعليم من عتلف الوسائط التي تُساعد على تدريس اللغات، ومنها إعداد البرمجيات التعليمية واستثمار الموجود منها، سواء في التعليم المباشر الذي يجري في الفصل بين المدرس وطلابه، أو في التعليم التفاعلي الذي يجري بين الخامسوب والطلاب في بيته. ولا يخفى على مهتم فعالية تعليم العربية بِتعتمد الوسائط للتكاملة؛ كالجمع بين اللفظ المنطوق، والقول المكتوب، والكلام المفهوم، والرسم للوضّح، والصوت للمعبر. تركيب هذه الوسائط للتنوعة في نفس المتهاج اللغوي من شأنه أن يُثمر نتائج أفضل من الاقتصار على السبورة والكتاب.

ثالثاً: التطوير المعرفي والتربوي بهدف مواصلة التكوين في المجالات الأربعة: اللغة العربية، والثقافة العربية، واللسانيات العربية، والعلوم

التربوية. ويمكن تحقيقه بصور مختلفة: كالموائد المستديرة، والمحاضرات
المسورة، والتلوات المحلية، والأورش التربوية لتبادل الخبرات والتجارب
الشخصية، والتلوات التثريبية لتصحيح المسارات التربوية، وتنشيط
البحث في موضوع تجويد التعليم للغة العربية، وإحداث دورية ورقية
والكترونية لتصميم نتائج البحث وتسهيل الاستفادة منه.

الفصل الرابع

اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية

مقدمة

لا أحد من المهتمين بقضايا التربية والتكوين يشك في أن تعليم اللغات لأصحابها أو للناطقين بها يجب أن يخضع لتخطيط مصبوح مسبقاً، لكنه يُفتقد في بلداننا الناشئة من يستهل مشروعه التربوي بإقامة صرح ذلك التخطيط التوجيهي.

وحرصاً على بيان المقاصد وروصوح التداول بحسن البذء بالنسبة على مجموعة من المفاهيم التربوية التي لا تدخل حالياً في مجال اهتمامنا وإن كثر تداولها في ديباجات الكتب المدرسية والمخطوط التربوية. فلن تعرض لمسألة الأدوار الثقافية الموطنة بتعليم اللغات على الرغم من وجاهة الموضوع، ووروده في إطار اللسانيات الاجتماعية. وليس لنا أن نشغل الآن بالتوجيهات التربوية للمعلمة لإرشاد المدرسين وتدريبهم على تلقين مختلف المهارات اللفظية⁽¹⁰⁷⁾. لأنه مع ورود هذا الموضوع يداعوجياً غير أنه متعلقٌ موقعياً بالنتائج المستخلصة من مبحث سابق عليه، يُعنى بأصول التخطيط لتعليم اللغات.

وبعبارة أخرى إن الطرائق الخاصة بتدريس اللغات لهم كل المشتغلين بالتربية والتكوين في أي مستوى من مستويات التعليم، لكن

(107) للموضوع في الموضوع انظر إسحاق أمين، أسامية طريقة التدريس والتربية العملية، منشورات الإيميكو (1418هـ).

الذي يصيبنا الآن أكثر، لأنه لا يُتحدث عنه إطلاقاً، هو مسألة العلاقة القائمة بين الطرائق الخاصة بتدريس اللغات وبين اللسانيات النفسية، وسوف يتبين عند التحقيق أن هذه العلاقة لا يجوز إغفالها، وأن وصف المعلوم التربوي لطرائق التدريس يعرل عن نتائج البحث في اللسانيات النفسية ليحتسب وصفاً غير مؤسس، ولا يستند إلى مطلقات واردة بيداغوجياً. ويلزم عن ربطنا بين دَينِكُم المخطئ المعرفي أن نُعرد هذا الموضوع بمبحث خاص نرهن فيه على أن اللسانيات النفسية تُشكل القاعدة والمطلق الأساس لبناء أوردِ طريقة لتتهد منهاج لعوي.

من أوليات التربية والتكوين ربطُ المنهج التربوي بأهدافه المرصودة. وهذه الأخيرة في ميدان اللغة قسمان:

(1) أهداف خارجية؛ وهي الأدوار التي كانت تسندُها اللسانيات للمقارنة في القرن التاسع إلى اللغة، أو الوظائف التي تربطها حالياً اللسانيات الاجتماعية باللغة داخل مجتمع معين⁽¹⁰⁸⁾. وهذه الأدوار أو الوظائف نأخذ في حفل التربويات شكل قائمة من الأهداف الثقافية المستحصلة من خلال تعليم اللغة لأصحابها أو لساطين بعيرها⁽¹⁰⁹⁾. وهذا المضرب من الأهداف مع أهميته مشترك لما هو أهم منه.

(2) أهداف داخلية؛ تخص هذه الأهداف برصد سبق اللغة، وتُحسب المشكلين على تحصيله كما هو موقَّع في النصوص المكتوبة

(108) انظر مبحث وظائف اللغة الوطنية واللغات القبلية واللهجات المحلية في الأورغسي (2002)، التعدد اللعوي، انعكاساته على السيج الاجتماعي، مشورات كلية الآداب جامعة محمد الخامس أكادير الرباط.

(109) راجع الفصل الثاني عشر من داخل تعليم العربية من كتاب «تعليم العربية لغير الساطين بها» مناهجه وأساليه للدكتور رشدي أحمد طعيمة، مشورات الإيسيسكو، (1410 هـ).

ومستعمل في التواصل من لدن القادرين على التعبير بطلاقة عن
تجربتهم الشخصية في شتى القطاعات العملية والعلمية. وهذا
الصرب الثاني، مع شدة ارتباطه بنسق اللعبة، يتشعب إلى:
أ) هدف داخلي مباشر؛ يتميز باتخاذ معطيات اللغة وسيلة
لاكتساب نسقها، ويتحقق عموماً في الاكتساب الطبيعي
للغة التي يتداولها أهلها ونحويهم.

ب) هدف داخلي غير مباشر؛ ينفرد بحمل أوصاف الحياة وسبل
لاكتساب أنساق اللغات. بحيث تُكتسب اللغة المعية
كالعربية مثلاً من خلال تلقين أقوال الحياة الواصفة
لها.

ولعله اتضح أن الأهداف الداخلية أحق بالاهتمام وأسبق من
غيرها الخارجية، وظهر أيضاً أن اكتساب اللغة إما أن يتحقق بممارسة
الكلام في وسط لغوي متعانس، وإما أن يُوسَّل إليه بأقوال الحياة.
وفي كلتا الحالتين لا بد من إقامة مهاج تعليمي محتواه نسق اللغة
المستهدفة أو أقوال الحياة الواصفة، ومطلقه أحد أصناف اللسانيات
الوصفية، كما سيتبين في البحث الآتي.

وقبل الشروع في تحليل الباحث التي اخترناها لهذا الفصل يحسن
تجسيد التذكير بظاهرة تضافر العلوم اللسانية والتربوية خلال إنشاء
مهاج تعليمي ذي محتوى لغوي. إذ سوف يتبين أن أي حديث عن
طرائق تدريس اللغات لا يستقيم إذا لم يستند إلى نتائج البحوث في
بحال اللسانيات النسية، وأن توكيل اللغة في قصايا ثقافية أو حضارية
قد لا يكون في محله إذا لم تُسند اللسانيات الاجتماعية، وأن المناهج
النسوية لا تكون محكمة الباء مضمونة الأهداف إذا لم تُؤسسها
اللسانيات الوصفية.

1. نظريات لساقية وبرامج تعليم اللغات

من مميزات النظرية اللسانية حالياً اضطرابها إلى المشاركة في معالجة «قوى النفس الإنسانية»، وبذلك ظهر فرع اللسانيات النفسية. من قصايا هذا الفرع يهتما الآن دراساته العلمية للبحر حول «العدّة الذهنية» التي تزوّد بها الإنسان، ويستعملها على الدوام لاكتساب اللغة.

ومنذ أن تساءل المفكرون، على اختلاف حقولهم المعرفية، حول طبيعة هذه العدة انقسموا إلى فريقين اثنين واقعين على طرفي النقيض؛ طَبْعِيِّين، وَكَسْبِيِّين⁽¹¹⁰⁾، ولم يكن معهما ثالث إلا على جهة التلويح. أما ما وضع من الأبحاث الخاصة المسكوت عن إطارها النظري فوجب انتمائها بالضرورة للمطوية إما إلى نظرية لساقية نسبية تؤسسها فرضية كَسْبِيَّة، منها نحو سيويه. وإما إلى نظرية الكلية القائمة على فرضية طَبْعِيَّة، كالأنحاء العقلية ولادة التأمّلات الفلسفية.

1.1. الفرضية الطَبْعِيَّةُ واللسانيات الكلية

اختص السطّار الطَبْعِيُّونَ فلاسفة كانوا أو لسانيون وعُلميون بالانطلاق من فرضية عمل مفادها أن عدة الاكتساب عبارة عن عضو في الدماغ البشري نُصِبَتْ في عِلَاقَة علوم أولية عربية، بواسطتها تنتظم معطيات الواقع وتُزوّل التعرُّب وتُتَأَنَّى الاكتساب. وذلك المعخرون

(110) الطبعيون المقابل العربي للفظ *innéistes* أقدمهم أفلاطون ومن أشهرهم فيكارت ولايبز وكانط وأحدثهم شومسكي. أما الكسبيون فيصم فريق الأمريقيين العربيين كآرسطو وهوم وبيركلي وكارباب ولوك إلى جانب معكسرين عرب كأمين سيا وكل المتكلمين معتزلة كانوا أو أشاعرة، ومخوهم من اللسانيين العرب الوضعيين.

من العلوم العريضة يخضع لقانون الوراثة، إذ يتقل من ذهن السلف إلى ذهن الخلف مورثات عضوية؛ وهي مجموع العوامل الوراثية التي تُثبَّت نوعاً ما على خليعة قد تعيَّت في النجاسة⁽¹¹¹⁾. أما عن أصل هذه العلوم العريضة فيعود تبعاً لنظرية أصل الأنواع الداروينية إلى البكتيريا وحدها.

ومع الحرص على تجنب التطويل الملازم للعرض التمهيلي لأراء الطَّبيعيين حول ماهية عدة الاكتساب إلا أنه يحسن أن نذكر من جديد بمحوى فرضيتهم التي تجعل من تلك العدة ذخيرة من المفاهيم السقية المرقوبة أصلاً في مسيج الخلايا الذهنية والمتوارثة أيلوجياً، وأن تشير باختصار إلى حقيقتين آتيتين:

أولاهما تعود إلى انقسام فريق الطبيعيين إلى: (1) لسانيين يتصورون النسق المفهومي الموروث ذا طبيعة لسانية، ومن هؤلاء شومسكي وأتباعه في جميع أعمالهم النظرية، و(2) علَّوميين⁽¹¹²⁾ يختصون في الأنساق المعرفية الصورية، وهم يعدّون العلوم العريضة الموروثة بيولوجياً ذات طبيعة منطقية. ومن هؤلاء بياجي والنصويين إلى مدرسته من ذوي التخصصات العلمية للمختلطة⁽¹¹³⁾.

أما الحقيقة الثانية فتكمن في توقّف فريق الطبيعيين، على اختلاف حقلوهم المعرفية ومشاربهم الفكرية، دون تقديم أي وصف أو فكرة واضحة عن النسق المفهومي الذي يظهره في خلايا ذهن البشري أو

(111) المقابل العربي لفظ الأجنبي genotype معناه في علم الوراثة وللعميد من التصحيح راجع ص 342 من كتاب P P Massimo, (1979) théories du langage théories de l'apprentissage.

(112) العلّومي المقابل العربي لفظ الأجنبي Epistémologue.

(113) التوسع في الموضوع نظر ماطره شومسكي وبياجي وأتباعهما للشعور في: P.P Massimo, (1979) théories du langage théories de l'apprentissage.

يُسَلَوُهُ إِلَى عِلَّةِ الْاِكْتِسَابِ⁽¹¹⁴⁾. وَبِمَا أَنَّ دِمَاعَ الطَّبِيعِيِّ مَا رَأَى خَائِيَةً مَظْلَمَةً، وَلَا يَفْتَعِمُونَ طَرِيقَةً لِلْاِكْتِسَابِ تَعْنِي إِهْمَالِ أَفْكَارِهِمْ فِي اللِّسَانِيَّاتِ النَّفْسِيَّةِ الَّتِي تَوْحِشُ طَرَائِقَ التَّنْزِيسِ التَّزْيِينِيَّةِ، وَلَمْ يَبْقَ فِي الْمَقَابِلِ مِثْلُ الْاِهْتِمَامِ بِمَا يَتَرْتَبُ عَنْ آرَاءِ الْأَمْرِيْقِيِّينَ، وَإِنْ شُصُوا صَبْحَةَ دِمَاعِهِمْ، مِنْ وَصْفِ الْكَمِيبِيِّينَ خَاصَّةً لَطَرِيقِ الْاِكْتِسَابِ⁽¹¹⁵⁾.

إِنْ اسْتَعْمَدَ فَرَضِيَّةَ الْعَمَلِ الطَّبِيعِيَّةِ؛ لِقَبُولِ أَصْحَابِهَا فِي وَصْفِ عِلَّةِ الْاِكْتِسَابِ أَوَّلًا وَوَصْفِ طَرَائِقِهِ ثَانِيًا، لَيْسْتَ لَوْحًا بِالضَّرُورَةِ الْمُنْطَلِقَةِ إِخْرَاجُ نَظَرِيَّةِ اللِّسَانِيَّاتِ الْكَلِمِيَّةِ الْمُنْبَنَةِ عَلَى هَذِهِ الْفَرَضِيَّةِ مِنْ أَيِّ أَسَاسٍ يَتَّخِذُ مُنْطَلَقًا لَوْضَعِ الْمَنَاحِجِ اللُّغَوِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ. وَقَدْ سَبَقَ أَنْ كَشَفْنَا فِي أَعْمَالٍ أُخْرَى⁽¹¹⁶⁾ عَنْ مَوَاطِنِ الْخَلَلِ فِيهَا، بِتَدْوَأٍ مِنْ فَرَضِيَّتِهَا الْأَوَّلِيَّةِ الدَّاهِيَةِ إِلَى أَنَّ الْمَلَكَةَ اللُّغَوِيَّةَ هِيَ نَسِيجٌ عَلَيَّاهَا لُغَوِيَّةٌ، وَمَبَادِي لِسَانِيَّةٌ غَرَفِيَّةٌ مَنْسُوجَةٌ فِي بَنِيَّةٍ عِلَوِيَّةٍ تُشَكِّلُ عَضْرًا ذَهْنِيًّا فِي دِمَاعِ الْبَشَرِ. بِحَيْثُ أَنَّ مَحْتَوَى الْمَلَكَةِ اللُّغَوِيَّةِ لَا يَتَعَلَّمُ وَلَا يُكْتَسَبُ وَإِنَّمَا يُوْرَثُ بِمُورَثَاتٍ مَخْصُوصَةٍ، وَيُشَكِّلُ هَذَا الْإِرْثَ الْبِيُولُوجِيَّ الْعِلَّةَ الَّتِي تَسْمَحُ لِلْمَعْرَدِ بِتَنْظِيمِ الْمَعْطِيَّاتِ اللُّغَوِيَّةِ الَّتِي يَتَلَقَّاهَا مِنْ مَحِيطِهِ، وَيَبْنِياءُ لِقُدْرَتِهِ النَّحْوِيَّةِ عَلَى إِتْنَاجِ مَا لَا يَنْتَهِي مِنَ الْجَمَلِ السَّالِمَةِ. وَقَدْ

(114) مِنْ حِلَالِ مَقَارَنَةِ كَاتَسِ مِنَ الطَّبِيعِيِّينَ بِمَنْ فَرَضِيَّةَ هَذَا الْفَرِيقِ وَفَرَضِيَّةَ سِوَاهُمْ الْأَمْرِيْقِيِّينَ يُمْرُّ فِي أَكْثَرِ مِنْ مَوْضِعٍ إِلَّا أَحَدًا مِنَ الْفَرِيقَيْنِ اسْتَطَاعَ أَنْ يَفْتَدِمَ وَمِمَّا عَلِمَا لِلطَّبِيعِيَّةِ الَّتِي يَسْتَدِهَا إِلَى عِلَّةِ الْاِكْتِسَابِ، وَإِنْ نَحْمِ الْأَمْرِيْقِيِّينَ يَوْصِفُ مَضْبُوطَ لَطَرِيقَةِ الْاِكْتِسَابِ حَيْثُ قَبَّلَ الطَّبِيعِيُّونَ. وَلِلْمَعْرَدِ مِنَ التَّفْصِيلِ رَاجِعْ أَيْضًا: La philosophie du Language, Paris, 1971. Jerrold Katz Payot (1966).

(115) رَاجِعْ الْبَابَ الثَّانِيَّ مِنْ طَرِيقِ مَعْرِفَةِ الْلُغَةِ وَاِكْتِسَابِهَا مِنْ كِتَابِ الْأَوْرَاعِي (1990)، اِكْتِسَابُ الْلُغَةِ فِي الْفِكْرِ الْعَرَبِيِّ الْقَدِيمِ. وَكَذَلِكَ: Jacques Francau (1964), La pensée scientifique.

(116) انْظُرْ مُحَمَّدَ الْأَوْرَاعِي (2001)، الْوَسَائِلُ اللُّغَوِيَّةُ 1- أَمْثَلُ اللِّسَانِيَّاتِ الْكَلِمِيَّةِ

الصحح للجميع أن هذا الخطاب الهائي لا يُصاغ في وصف لتلك
الملكة اللغوية بالمعنى العلمي للوصف.

كما يصاد الطريقة التي انتهجها شومسكي صاحبُ نظرية
السحو الكلي وهو يبحث عن تلك المبادئ اللسانية للطبوعة خُلقة في
الدماغ البشري. إذ رأها في اللغة الإنجليزية التي تنلونها بالدراسة والتحليل،
فعمّمها على كل اللغات، لأن فرضية العمل الطبيعية تسوّع مبدأ التعميم
معناه الخاص في تصور صاحبه كما يظهر من خلال عبارته (1) التالية:

(1) ما يصحّ في الإنجليزية يحتمل أن يكون كلياً يستغرق جميع
اللغات البشرية.

ثم قرر شومسكي أن يطبع في دماغ كل إنسان ما وجد في
الإنجليزية وسماه مبدأ أو قاعدة أو سمة ولم يكن له من الدليل على
الانطباق الخُلقي لتلك المبادئ سوى التصريح بذلك.

ولم ترك التنبيه على نقائص منهج المرض الاعتباطي والاستنباط
البرهاني (أو المرئاب) المتبع في اللسانيات الكلية على الرغم من صرامته
منطقية، ومن أهمها تغليبُ التمسكين به ومهم شومسكي للفيين
الرياضي وإن لم يصادف واقعاً في لغة على التصور العلمي وإن طابق
لغات. وكشعنا عن صحت درجة التطابق بين مستويات السحو الكلي
ورائع اللغات، بحيث أن تصاعد القوادح (أو الأمثلة المضادة) أدى إلى
تعميق أزمة اللسانيات الكلية، ولم يفتدها شومسكي من الألهيار إلا عن
طريق البرمترات؛ وهي تقنية الفلسفة الاصطلاحية للدماغ عن الطريقة
انتأمة وليست لتطوير المعرفة البشرية.

وبرهنا، من جهة المهدف من الدراسة العلمية للغة، على تَوَظُّر نظرية
السحو الوليدي التحويلي. إذ لم يُعجب صاحبها إصراره على اتحاد
الدراسة اللغوية وسلة لتحقيق هدف واقع خارج اللغة. وقد كرر

وأعداد مثل قوله: «من بين الأسباب الأكثر إثارة في دراسة اللغة كوها معربة لأن نحتر مرآة للعقل حسب العبارة التقليدية»⁽¹¹⁷⁾، وفي موضع آخر يصيغ من العقول أن نتصدى لدراسة اللغة كما يُدرس أي عضو في الجسم. وبذلك يكون شومسكي قد أدرج دراسة اللغة في العلوم الطبيعية، إذ أصبحت اللسانيات في تصوره جزءاً من علم النفس البشري الذي يُعنى بطبيعة الملكة اللغوية وبأصل هذا العضو الذهني⁽¹¹⁸⁾. فهو لا يهمل أن يدرس اللغة من أجل ذاتها، وإنما يهملها من أجل أن يكشف عن مبادئ كلية تنبثق من الخصائص الذهنية المميزة لنوع الإنسان. وبذلك يكون شومسكي قد أعاد للغة مكانتها التقليدية⁽¹¹⁹⁾ التي كادت تفقدتها بظهور سوسور.

ولنا أن نتوقف قليلاً، في معرض تقديم جوانب من قصور اللسانيات الكلية، ضد مثل تطبيقها على اللغة العربية ونحوها اليابانية وغيرهما من اللغات التوليمية (أو اللغات غير الشجرية كما سماها شومسكي). ودفعاً للخطويل بكفي بعض مواطن التعارض بين وضعين مختلفين للعين من نظرين؛ وصف سيويه للعربية ووصف شومسكي للأبجادية.

(117) انظر شومسكي، اللسانيات الديكارتية ص 42.

N. Chomsky, (1966) La linguistique cartésienne, Seul, Paris 1969.

(118) انظر الفصل الثاني من كتاب شومسكي، «تأملات في اللغة».

N. Chomsky, (1975), Réflexions sur le langage, Maspero, Paris 1977

(119) نوسيل الدراسة اللسانية لأهداف غير لغوية عبره بلمسليم بوصفها فقسال «تشكل اللغة بوصفها سعة من الرموز مبدئية إلى السبق المفهومي وإلى طبيعة النفس الإنسانية، وبذلك تحتل اللغة مكانة لتعناج الذي يشق أفاقاً في اتجاهات كثيرة. اعتبار اللغة كذلك يجعلها تتسع أن تكون هدفاً للعلم وإن ظلت موضوعاً له وتتحول إلى وسيلة لمعرفة كلمة خارج اللغة» راجع ص 10 من L. Hjelmslev, (1966) prolégomènes à une théorie

du langage, Minuit, Paris 1971.

استقر في أذهان اللسانيين العربيين وفي أذهان الكثير من السحاة العرب المحدثين الاعتقاد بأن «لكل لغة بشرية رتبة أصلية»، وقد لردد هذا الاعتقاد رسوخاً ممد أن أصدر أكثر برع كتابه بعض كليات السحوة⁽¹²⁰⁾ في طبعه الأولى سنة 1963. فأصل شوممكي العربية الترتيب التالي (فع-فاحف)، وتبعه هُتْرُع⁽¹²¹⁾ من العربيين، ويوسف عون وعبد القادر القاسمي من السحويين العرب المحدثين⁽¹²²⁾.

وفي المقابل نجد في اللسانيات العربية القديمة أن الترتيب (فاحف-صف) أصل⁽¹²³⁾، وأن الترتيب (فع-فاحف) أصل⁽¹²⁴⁾ أيضاً، وكذلك الترتيب (فع-صف-فا)⁽¹²⁵⁾. وما بقي من الترتيب المحتملة أصول عملاً بحسب الإعراب المعبر عنه بقول ابن يعيش هو الإعراب الإبانة عن المعاني باختلاف ألوانها الكلام... ولو اقتصر في البيان على حفظ المرتبة فيعلم الفاعل بتقديمه والمفعول بتأخره لضاف المذهب، ولم يوجد من الاتساع بالتقديم والتأخير ما يوجد بوجود الإعراب⁽¹²⁶⁾.

(120) J. Greenberg, (1968) Some Universals of Grammar with particular Reference to the Order of Meaningful Elements, MIT Press, Cambridge.

(121) (1991) Pour quoi les langues SVO ne peuvent-elles manifester A. Holmberg, d'ordre SOV, in grammaire générative et syntaxe comparée, Ed. CNRS.

(122) انظر الدكتور عبد القادر القاسمي القهري، اللسانيات واللغة العربية ج 1، ص 105.

(123) قال سيويه «واعلم أن أول أحوال الاسم الابتداء، الكتاب ج 1، ص 7. انظر أيضاً تطبيق ابن يعيش على عبارة سيويه في شرح للفصل، ج 1، ص 73.

(124) انظر الرمحشري، الفصل، ج 1، ص 51 وابن يعيش، شرح للفصل، ج 1، ص 73.

(125) انظر ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 293-300. وهاشمي ص 51 من معصّل الزمخشري، و ص 76 من شرحه لابن يعيش.

(126) ابن يعيش، شرح للفصل، ج 1، ص 73.

وبعبارة أخرى إن اختيار العربية وغيرها من اللغات «وسيط العلامة المحسوسة»، وهو معي الإبادة عن اللغابي باختلاف أواخر الكلم، يكون قد صممت لمصنّها التركيبي بنية قاعدية ذات رتبة حرة، منها نشق مباشرة كل التراتيب المحتملة، ولا توصل ترتيباً بعينه لمصرّع منه بقاعدة «حرك الألف» ترتيباً آخر تسمح به. لأن هذا العمل يليق بلغات اختارت «وسيط السرتبه المحسوسة»⁽¹²⁷⁾؛ (أي البيان بحفظ للرتبة كما عمر عنه ابن يعيش)، فضمنت لمصنّها التركيبي بنية قاعدية ذات رتبة قارة؛ هي الأصل، وما عداها للسماح به فمصرّع عنها بالقاعدة التحويلية المذكورة أعلاه.

مثل هذا التناقض ومنه الكثير لا ينحلّ عن طريق الانتصار للسانيات العربية، كما يعمل التقليدي الحدائي، أو للسانيات العربية القديمة وهو دأب التقليدي التراثي، وإنما يكون بإقامة نظرية لسانية مسببة تتوقع المودج المحوري للناسب لمط معين من اللغات البشرية، كما فعلنا في أعمالنا السابقة.

وفي ظل إصرار الكثير على الاستعانة بنحو شومسكي لوصف اللغة العربية لا بأس من إضافة مثال آخر لبيان درجة التعارض بين قواعد النحو التوليدي التحويلي وقواعد النحو السيوي، وليكن المثال مما يُعرف باسم «عيار الأدوار المحورية»، أو بمبدأ أحادية الوظيفة المصوغ في العبارة (2) التالية:

(2) «كل موضوع لا يقبل غير دور محوري واحد، وكل دور محوري يُسنه إلى موضوع واحد لا غير»⁽¹²⁸⁾.

(127) للمزيد من التوضيح انظر محمد الأوراعي، (2001)، الوسائط اللغوية I: أصول اللسانيات الكلية، 2- اللسانيات التسمية والأنحاء السطية

(128) عيار الأدوار المحورية مستعمل في مقابل «Lexo-critère» كما تحدد معناه أعلاه. راجع ص 72 من كتاب شومسكي نظرية العمل والربط N.Chomsky

(1981), Théorie du gouvernement et du liage, Seuil, Paris 1991.

بتطبيق عيار الأدوار على اللغة العربية وجب إسناد وظيفة الفاعل
بالمعنى المنطقي (أو دور المنفذ بإصطلاحات العرب المستعربين بلسانيات
العربيين) إلى الموضوع «عادل»، ووظيفة للمفعول بنفس المعنى (أو دور
المنفعل) إلى الموضوع «عائدا» في كلتا الجملتين (3) التاليتين:

(3) أ. نَصَرَ عادلٌ عائداً.

ب. ناصَرَ عادلٌ عائداً.

في حين يُجمع نحاة العربية⁽¹²⁹⁾ على أن لكلا الموضوعين في
الجملة (3.ب) وظيفتين بدليل الصيغة الصرفية للفعل «ناصر». لأن
«فاعل» لاقتسام الفاعلية والمفعولية لفظاً والاشتراك فيهما معنى، وتفاعل
للاشتراك في الفاعلية لفظاً ومعها وفي المفعولية معنى⁽¹³⁰⁾. وتعتبر آخر
كلا الموضوعين في الجملة (3.ب)، وظيفة نحوية مناسبة لحالته
التركيبية، ويُشارك الآخر في وظيفته بمقتضى صيغة الفعل الصرفية.
فكلاهما «مزدوج الوظيفة»، إذ يتلقى الموضوع «عادل» وظيفة الفاعل
الصريح المناسبة لحالة الرفع مع وظيفة المفعول الضمني، كما يستلم
الموضوع «عائداً» وظيفة المفعول الصريح المناسبة لحالة النصب ومعها
وظيفة الفاعل الضمني⁽¹³¹⁾.

ولا يقبل البحث العلمي الرصين درء مثل هذا التعارض بالانتصار
الأعمى لأحد الحويين على طريقة أحد المطبقين لحو شومسكي على
الذمة العربية حيث يقول لحل تعارض من نوع آخر: «هب أن في العربية

(129) منهم سيويه حيث يقول «اعلم أنك إذا قلت: «فاعلت» فقد كان من غيرك
إليك مثل ما كان منك إليه» الكتاب، ج 2، ص 278.

(130) الرصني، شرح الشافية، ج 1، ص 101.

(131) للمزيد من التفصيل انظر بحث «توزيع المفاهيم الوظيفية أو تجميعها» في
كتاب الأوراعي، الوسائط اللغوية، 1- أقول اللسانيات الكلية، وكللك
ص 377-387 من نفس الجزء.

إسقاطاً إجبارياً كما يفهم من كلام سيويه. معنى هذا أن هذه اللغة تنفرد وحدها بهذه الخاصية وأن لا مثيل لها بين اللغات الطبيعية، فهي لغة شاذة في هذا الباب، ولا يمكن أن تعبرها النظرية اللسانية كغير اهتمام. ولا يصعب العربية بالشلود إلا رجل ينظر إلى هذه اللغة من خلال الإنجليزية.

إن تدافع الأنحاء، كما يبرز من خلال مثال أحادية الوظيفة أو الازدواج الوظيفي، لا ينحل إلا في إطار اللسانيات النسبية. من شأن هذه النظرية أن تتوقع لنمط من اللغات كالعربية «وسيط الجذر»، والسمط المقابل كالأجليزية «وسيط الجذر». وبما أن هذين الوسيطين العمويين واقعان على طرفي النقيض انتهى النمط اللغوي الثالث.

من خصائص الوسيط الأول أن يوفر للعربية ونحوها من اللغات «معجماً شقيقاً» تنقسم فيه المداخل الفعلية إلى صريين؛ أولهما يصم «الأفعال الإسلس»، كالمثال في الجملة (3، أ)، ويناسب هذا الصرب مبدأ أحادية الوظيفة. ويصم ثانيهما «الأفعال الشقائق»، يلائم بعضها، كالمثال في الجملة (3 ب) مبدأ الازدواج الوظيفي. بينما وسيط الجذر يوفر لسمط الأجليزية «معجماً ميكاً» لا غم، يتميز بانحصار مدخله الفعلية في صرب الأفعال الإسلس للفتحية لمبدأ أحادية الوظيفة.

ولما تقدم يكون مبدأ الازدواج الوظيفي عمراً واداً بالنسبة إلى البحر التوليدي التحويلي، لأن مبادئ قواعده مستخلصة من نمط الكلمات التركيبية كالأجليزية ومع ذلك وسعها شومسكي⁽¹³²⁾ بحر صنية ولا تلطف لتشمل نمط اللغات التوليفية كالعربية وإن تمير معجمها مداخل فعلية لا تراعى للنظرية اللسانية التي وضعها شومسكي من أجل اقتصاص المعرفة بأحشاء اللغات البشرية.

(132) انظر مبحث اللغات الشجرية واللغات غير الشجرية في ص 224 من كتابه نظرية العمل والربط.

وعليه يمكن القول بكل اطمئنان إن السق المنطقي لنظرية شومسكي اللسانية مؤهل لأن يتما بمبادئ وقواعد نحو اللغات التركيبية، كالأبجليزية والفرنسية وغيرهما، لكنه قاصر عن توقع الخصائص السيوية لنمط اللغات التوليفية كالعربية واليابانية وغيرهما. ويلزم بالضرورة عن ذلك إقصاء نتائج تطبيقها على العربية من أي أسس يتخذ مطلقاً لإقامة مساهج تربوية لتعليم اللغة العربية لأصحابها أو لغوهم الناطقين أصلاً بغيرها.

2.1. الفرضية الكمسية والصفات النسبية

نعد الفرضية الكمسية الأطروحة النقيص للفرصية الطبيعية، وهي الأسس الذي تنهي عليه نظرية اللسانيات النسبية، ومرنكر اللسانيات النفسية في مبحثيها الرئيسيين؛ أولهما المتعلق بطبيعة عدة الاكساب ومكوناتها، وثانيهما للتوجه إلى كيفية اشتغال تلك العدة كما نمكسها منهجية البحث وطريقة اكساب العلم بالموضوعات الخارجية. وسنقتصب القول لتوضيح هذه الماهيم داخل نسقها.

وفي البدء ينبغي التذكير بأن عدة الاكساب الماثونة في أمعاء النحس البشري نعلت كليا لأي شكل من أشكال الملاحظة، وأن أمعائها طريق سالك إلى ماهيتها⁽¹³³⁾، وأن إدراك هذه الماهية لا يتأني بغير نسق منطقي لاقتناص بنية العضو النحسي للكلف بإنتاج المعارف والعلوم في عتلف المجالات والحقول، وأن بناء أي نسق معرفي يستلزم فرصية عمل أولية؛ أي لا يرهان عليها وليس لها أكثر من نقيص واحد، وأن الفرصية الكمسية، باعتبارها نقيصاً للطبيعية، تلزم العامل بها والمطلق

(133) في مسألة التماس العيب من خلال آثاره يقول ابن مينا: «أثبتنا وجود شيء من جهة ما له هرض ما، وبحاج أن يتوصل من هذا العرض الذي له إلى أن تحقق ذاته لتعرف ماهيته»، كتاب النفس، ص 5.

سها في تحليله لقوى النفس الإنسانية أن يتصور عدة الاكتساب المتشعبة
في السماع البشري كما تُقرب منها المفردات للصوغ في العارة (4)
للوالية.

(4) تصديق عدة الاكتساب على قوى ذهنية؛ بسبب خلاياها الحالية من
العلوم الغريزية الأولية، لكنها مهتأة ايولوجياً لأن تشكل بسبب ما
يحمل فيها من العالم الخارجي المنتظم على وجه كلي فتحصل لها
القدرة على الاستيعاب واكتساب العلوم⁽¹³⁴⁾.

وتحس الإشارة هنا إلى أن فرصة العمل المثناة تصلح قاعدة
لإقامة نظرية لسانية أو معرفية مناسبة، لكنها لا تصلح مطلقاً لدرجة
على صحة الفرصة للتد أو فسادها، وبالتالي فإن تقوم إحدى النظريتين
بأصول صحتها لا يحس ولا يستقيم، وإن كل نقاش علمي بين الطبيعيين
والكسبيين لا يعدو أن يكون محالاً كلامياً عديم الجدوى، وإن النتائج
المحققة بهذه النظرية أو تلك لأورد المعايير وأسسها للمفاضلة بينهما.

تبنى الفرضية الكسبية له إفادات مهمة في مجالات كثيرة، فقد
رؤدت نظرية المعرفة بقواعد تعليمية كلية تناولها ابن سينا بالوصف
والتحليل في الكثير من أعماله الفلسفية والمنطقية⁽¹³⁵⁾، ومكنت أيضاً
من إقامة منهج «القرناب»⁽¹³⁶⁾ الذي يُطبّق التعمير العلمي على الرقوى

(134) للمزيد من التفصيل حول طبيعة القوى الذهنية وأصنافها ومكانها في السماع
وروابطها انظر القسم الأول من كتاب الأوراني، اكتساب اللغة في الفكر
العربي القديم.

(135) انظر كتاب البرهان، من 14 مجلده ينتهي موضح تلك القواعد بقوله «كل
صنف من العلم أو الفن المكتسب إذا كان اكتسابه ذهنياً فهو يعلم أو يتعلم
سابق سواء كان يتعلم من الغير أو باستيعاب من النفس».

(136) مصطلح القرناب يطلق على منهج يتركب من قواعد الاستقراء الاستدلالية
وقواعد الاستيعاب البرهانية. وللمزيد من التفصيل راجع الفصل السادس «منهج
اللسانيات النفسية في تفصيل المعرفة اللغوية» في كتاب الأوراني، لوساطة المعرفة.

الرياضي، كما وقّرت لعلوم التربية طريقة الفيلس برعته قياس الشئ
وفلاس الفلة⁽¹³⁷⁾، وأخيراً أمدّت نظرية اللسانيات المسية بتصوّر واضح
للمفهوم من «الملكة اللغوية».

والفصوص يوضح المفهوم من «الملكة اللغوية» أنها ليست من
جس الطبيعية الإجابرية المتقلة غير الأحيال بمورثات عصبية، كما
هو حال اللغات الحيوانية⁽¹³⁸⁾، بل هي من جس الوضعيات
بالاعتبار، المكتسبة بقواعد الاستقراء الاستدلالية وقواعد الاستنباط
البرهانية. ما حما به عن طبيعة الملكة اللغوية يطابق إجماع المعكرين
العرب قديماً على أن اللغات البشرية ملكات صاعية كسبية⁽¹³⁹⁾. وما
كان كذلك لزّمه بالضرورة التنوع النهائي، وما كان متوَعاً لا
مندوحة من السماع أو التجربة لتحصيل المعرفة بأصوله، فاتخاذ هذه
الأصول مقدمات في طريقة برهانية بقوى بما الدهن على استنباط
علوم كسبية.

كل ما ذكرنا أعيراً من التنوع النهائي للغات والسماع الضروري
لمعرفة أتماطها بصطرنّا إلى التحقق منها أولاً في المبحثين الآتين، لكن
قبل ذلك ينبغي تقديم الملكة اللغوية في عبارة مناسبة للفرصة الكسبية
القاصية بتصوّر عدة الاكتساب كما هي ماثلة في العبارة (4)، وتصوّر
هذه الملكة كما تقرب منها العبارة (5) الموالية.

(137) انظر وصف هذه الطريقة وتطبيقها في الأوراني، اكتساب اللغة في الفكر
العربي القديم.

(138) للوقوف على خصائص اللغات الحيوانية وخصائص اللغات البشرية انظر
أولا ايس ميّاء كتاب النفس، ص 182. وثانياً ميّاء «الأصاال الطبيعية
والأصاال الوضعية» في كتاب الأوراني، اكتساب اللغة في الفكر العربي
القديم.

(139) انظر ايس علان، المقدمة، فصل في أن اللغة ملكة صاعية، ص 285.
والفارابي، إحصاء العلوم، ص 170.

(5) الملكة اللغوية في الإنسان قوةٌ عضوٌ ذهنيٌ على التصورُ بأمثلة
التصويّات الخارجيّة، وعلى إصدارها مركبةً بنمط من السبب
والعلاقات على نحوٍ ممكن.

1.2.1. التسلسلات النسيجية وتنميط اللغات

لعل أبهر عنصر في العبارة (5) أعلاه هو إمكانُ تنوُّع اللغات
واعتمادها، إلا أن هذا الاختلاف ليس متشعباً بغير محابيات، إذ لا مفرّ
من اشتراك لغاتٍ في خصائصٍ بنوية، ولا بد من وجود مبادئ تُعسّر
تقاسُم لغاتٍ لخصائصٍ بنويةٍ معينة، وتقاسم لغاتٍ أخرى لخصائصٍ
بنويةٍ معاكسة. وبالعكس عنصر التنوع المتناهي في اللسانيات التي
نقترحها يكون قد شرعنا توجهاً جديداً في البحث اللغوي؛ يتميز
بوقوعه بين اللسانيات الكلية، منها نحو شومسكي، وبين اللسانيات
الخاصة من ضمنها نحو سيويه.

ولكي نرقى اللسانيات السيئة إلى مستوى النظرية يجب أن
نضمّن باؤها المنطقي مفاهيم أولية تُفهمها على التو بكل الأنماط
النحوية الممكنة. ولكي نتجنب تعميمات اللسانيات النمطية الغربية⁽¹⁴⁰⁾
وما ترتب عنها من مشاكل ما زالت مطقة يعمّس إقرار تلك المفاهيم
الأولية «بفصوص لغوية»؛ وبذلك تحلّوز نميط اللغات عموماً ومن

(140) البحث اللساني عن أوجه القرابة والنشابة بين اللغات بدأت أوروبا في
إطسار اللسانيات السلافية (راجع André Joly, La linguistique génétique
Histoire et Théories, PUL1988, Lille). ثم تطور في إطار اللسانيات
النمطية La linguistique Typologique على يد لعوين (1921) E Sapir،
(1961) L.Bloomfield (1963) L.Hjelmslev (1963)، (1963) R.Jakobson.
ثم ازداد تطوراً مع ظهور النمطية اللسانية La linguistique Typologique مع
(1976) P.Ramat و(1985)، (1984) C.Hagège (1981) B.Courve
وعمر هؤلاء كثير، وجميع أعمالهم اللسانية لم تُصنح صياغة نظرية.

علا ل للمعالجة المراسية لبعض مكوناتها، كما كان من قبل، إلى تخطيط
مصوصها تخطيطاً نظرياً. وبعبارة أخرى من خلال التخطيط العلي
للمصوص الأربعة؛ (الفص الصوتي، والفص المعجمي، والفص
التحويلي، والفص التركيبي)، التي تكون أية لغة بشرية تكون قد عطا
كل اللغات.

من المفاهيم الأولية التي تنبني عليها اللسانيات النسيية بهما حالياً
أن يقدم باعتصار «الوسائط اللغوية»⁽¹⁴¹⁾ باعتبارها مفاهيم أولية تُقَدِّر
هذه النظرية على التبو بأعاط فصوص كل اللغات. وللجمع بين
الوصوح والإيجاز نذكر الوسيط ومقابلة المسؤولين عن وجود فص
واحد على عطين اثنين. وليكن ذلك من خلال فص المعجم أولاً. وقد
لا نحتاج إلى التذكير بافتراض اللسانيات الكلية أن المعجم واحد في كل
اللغات، في حين نجد اللسانيات النسيية واقعاً في جميع اللغات على
نمطين اثنين:

1 [معجم مسيك؛ يؤسس وسيط الجذع اللغوي. ومن خصائص
بذكر 1) كونه يتوفر على نوع الأفعال الأساس دون نوع الأفعال
الشفائق. 2) كون العلاقة بين التمثيل الدلالي والصوتي للمدخل

(141) سبق أن بينا أن الوسائط اللغوية عبارة عن شبكتين من الاحتمالات
المتقابلة على سبيل المثال المرفوع، وأنها من أوليات النظرية أي منها
بتحدد ضمناً ما يشتق منها وما يتوقع مسبقاً كيف يجب أن تتغير
اللغات. وبذلك اختلفت الوسائط اللغوية اختلافاً كلياً عن بمرترات
شومسكي التي لا تعدو أن تكون فرصيات مساعدة تلحق بالنظرية إذا
اشتدت أزمستها من أجل إعادتها من الأقيار، وهي إحدى تقنيات
الفلسفة الاصطلاحية للسدفاع عن النظرية وليس لتطوير المعرفة
بموضوع للمزيد من التعميل والتوضيح انظر الفصل الثالث «بمرترات
النظرية ووسائط اللغة» في كتاب الأوراخي، الوسائط اللغوية 1- أقول
اللسانيات الكلية.

المعجمية علاقةً اعتباطية⁽¹⁴²⁾. (3) لا يُقاسم المعجم التركيب دور التعبير عن معانيهم وظيفية. (4) عدد للدخل الأصول التي تشكل قسم «المعجم الواقع» أكبر من للدخل الفروع المكونة لقسم «المعجم المتوقع»⁽¹⁴³⁾. ويلزم عن الخصائص للسروعة خصائص أخرى⁽¹⁴⁴⁾، بحيث يأتي المعجم المسيك في اللغات الهندية كالإنجليزية والفرنسية ونحوهما الكثر على غط متغير، لا يجوز حطه بهذه الآتي.

II معجم شقيق؛ يتأسس على وسيط الجذر المعوي يقص الوسط السابق، ويختص بمميزات مغايرة للمعجم المسيك منها: (1) جمعه بين نوعي الأفعال الأساس مثل (نَصَرَ) والأفعال الشفائق (نُصِرَ، ناصِرَ، تَناصَرَ، استنصرَ، انتصرَ). (2) تكون العلاقة بين التمثيلين الدلالي والصوتي للدخل للمعجمية الأصول علاقةً اعتباطية، أما العلاقة بين ذَئِبِكُمْ التمثيلين للدخل الفروع فـعلاقةً اصطلاحية⁽¹⁴⁵⁾، إذ تُصنع

(142) انظر ص 100 من كتاب، Cours de linguistique générale F. de Saussure، (1974) بحده يستدل على أن العلاقة بين الدال والمدلول علاقةً اعتباطية وليست علاقةً طبيعية، بمعنى لا شيء في المدلول يجر الواضع على اعتبار تصورات بعضها وجعلها مقترنة بمدلول ما. يستثنى من هذا الأصل العام مبررات تحاكي تصوراتها اللغوية أصواتاً هيربائية من هذا القبيل لفظة «le dip» في اللغة الفرنسية والألفاظ المواء والخفيف والنشيش ونحوها من تسمية الأشياء بأصواتها. انظر ابن جني، «باب في أساس الألفاظ أشياء المعاني» في الخصائص، ج 2، ص 152.

(143) انظر الفصل الخامس وتعلق المعجم النمطية بالوسائط اللغوية» في الأوراعي، الوسائط اللغوية 1- أقول اللسانيات الكلية

(144) مثلاً انعكاس العلاقة الاعتباطية على مقدار المعلومات الواجب توفرها في التمثيل الدلالي لكل مدخل معجمي. انظر المرجع السابق، ص 306.

(145) للمزيد من التوضيح حول العلاقة الاصطناعية وما يترتب عنها من خصائص أخرى انظر مبحث «وسيط العلاقة الاعتباطية أو العلامة الاصطناعية» في الأوراعي، المرجع السابق، ص 303.

صحيح صرفية دالة فُسكَب الجُفْرُ فيها، ويُصبح للنحل للمعجمي مركَّب الدلالة⁽¹⁴⁶⁾. (3) انقسام للمعجم والتركيب لمهام الإعراب عن «المفاهيم الوظيفية»، كان يتكفل للمعجم بمدخله (ناصر)، في الجملة (ناصر مغربي شامياً) مثلاً بالإعراب عن «الازدواج الوظيفي»، ولا شسبيء سواء بين عن هذا المفهوم الوظيفي كما سبق أن حددناه، في حين يكشف التركيب، من خلال إعراب مكونات الجملة السابقة، عن أن للموضوع (مغربي) وظيفة الفاعل الصريح ووظيفة للفعول الصمى لأنه للبادر بالفعل، وأن للموضوع (شامياً) وظيفة للفعول الصريح ووظيفة الفاعل الصمى لأنه للمستحيب إذ أتى بمثل فعل للبادر. (4) عدد للمعامل الأصول التي تشكل قسم «المعجم الواقع» أقل من للمعامل الفروع للكونة لقسم «المعجم المتوقع»، لأن للكون الصربي من النص التحليلي الواقع بين قسمي المعجم الشقيق شبه انفرادي، ولذلك توصف اللغات الجندرية كالعربية بكونها لغات اشتقاقية. ونفس الكون الذي يمثل نص الموقع في المعجم للسبك يكون شبه انفرادي؛ فتصطر اللغات الجندرية إلى تقنية الوضع رأساً لتوليد الأنماط أو القولات⁽¹⁴⁷⁾. وبعبارة أخرى لا تخلو لغة بشرية من نص صربي، وهذا الكون ليس كلياً يستغرق كل اللغات، ولا عاملاً بلغة دون غيرها. وإنما هو واقع على غملون اثنين استجابة لضرورة قيامه على وسيطين لغويين متباينين.

(146) للتوسع في المفهوم من الدلالة المركبة انظر «الدلالة المنطية والصاعية والعتوية» في ابن جني، الخصائص، ج 3، ص 346.

(147) القولة أصغر وحدة صوتية يحل إليها القول بوضعه صورةً لفظية مطابقة لصورة دلالية تُسمى الكلام للنحل بدوره إلى أصغر وحدة تسمى الكلمة باعتبارها وحدة دلالية مطابقة للقولة. فالقول للوازي للكلام يتركب من قولات تركب الكلام من كلمات.

I **صرف وزني**؛ يوظف تقنية الصياغة، فيصب «جذراً رخواه» في صيغة صرية، سواء كان جذراً مجرداً أو كان مريداً من أوله أو وسطه أو آخره، أو من كل هذه المواضع أو من أغلبها. وقد يريد على تلك الصيغة سوايق أو لواحق أو هُمان معاً فيكون الناتج «صيغةً مركَّبةً». وهذه الصيغة تتألف من جذر مثل (س-أ-ل)، ومن صيغة صرفية مثل (تَفَاعَلَ) زيدت عليها علامات المطابقة المكموكة (ي...ون) أو الموصومة (...ت)، فكان المخرج صيغة صرفية مركبة (تَفَاعَلُونَ) أو (تَفَاعَلْتِ).

وهذه الصيغة التركيبية يكون المحمول المنتمي إلى مقولة الفعل قد تحيياً صرفياً لانتقاء الموضوع الذي يراكبه بواسطة «علاقة الإسناد التركيبية»⁽¹⁴⁸⁾، فأتاح إمكان الاستعناء عن مثل موضوعه معه، كما في نحو (نَعَمْ يَتَمَاعَلُونَ).

وكان المفردة في الصرف الوزني كرهة تلج كلما تدحرجت من قمة الهرم حيث الجذر اردادت حتماً إلى أن تستقر في التركيب. وهذا النمط من الصرف تأخذ العريف، وداعله تُخِل صرفياً مفردات هذه اللغة تحليلاً هرمياً، بدءاً من الصيغة التركيبية في قاعدة الهرم وانتهاءً بالجذر في قمته. ولعل ما أوردناه هنا يعطينا فكرة مختصرة لكنها واضحة عن نمط الصرف الوزني.

II **صرف إلصاق**؛ يقتصر على استعمال تقنية الإلصاق بأن يزيد على «الجذع المرتص» سابقة أو أكثر ولاحقة أو أكثر، فيكون

(148) المفهوم من علاقة الإسناد التركيبية وعملها في اللسانتين وتفاصيل أخرى متعلقة بالمطابقة لنظرها في الأوراعي، الوسائط اللغوية - 1 أقول اللسانتين الكلية.

الناتج قوله نحمل عطياً لا هرباً إلى متوالية من «القبيلات» وكل
قيلة تمثل أصغر وحدة دالة في القولة⁽¹⁴⁹⁾.

واللغات الهندية مخيرة من حديد بين وسيطي الترميم أو
التصريف. الوسيط اللعوي الأول يمرر من خلال مبدأ الجوار المستند
بالانتقاء للدلالي. معنى أن المحمول يتغير دلالي لا صرفياً موضوعاً،
وبسبب المعنى التركيبي بإحضارها الضروري وبموقعها وفق الترتيب
الموصول كما هو الحال في اللغتين الفرنسية والإنجليزية ونحوهما. بينما
الوسيط الثاني يوفر للصرف نسقاً من المطابقة عينا، بحيث يتأتى الانتقاء
الصرفي لأحد موضوعات المحمول، فتبطل ضرورة مثوله معه في الجملة،
كما هو الحال في اللغات الهندية وفي كل لغة حذوية اختارت وسيط
التصريف كالأبغالية فاعتنى نسق المطابقة فيها.

والنمطية التي كشما عن بعض وجوهها في فصلي المعجم
والصرف تكرر في سائر المصوحس الباقية؛ وبقدر ما لا تستغي لغة
بشبهة عن أحد المعجمين الشفقي أو للسبك، ولا عن أحد الصرفين
الوزني أو الإلصافي لا نخلو أيضاً من تركيب عطوي. حيث لا يخرج فصل
التركيب في أية لغة عن أحد الاحتمالين:

إما أن تكون بيئة القاعدية ذات رتبة قارة، كما هي في لغات
اختارت وسيط الرتبة الممفوظة مثل الإنجليزية وكل لغة أصلت رتبة
معيمة فاضطرت لاشتقاق رتبة فرعية إلى قاعدة التحريك «انقل الألف».
وإما أن تكون بيئة القاعدية ذات رتبة حرقة، كما هي في لغات
اختارت وسيط العلامة المحمولة كالعربية ونحوها اليابانية واللابية،
حيث يؤلف المعنى التركيبي لهذه اللغات، بعلاقته الدلالية مكونات غير
مرتبة في بنى قاعدية مجردة، منها تشتق مباشرة بأصول تفلوية أي

(149) راجع ص 580 من كتاب الأوراعي، الوسيط اللعوي، ج 2.

ترتيب، فاستعنت هذا النمط اللغوي عن قاعلة التحريك، وبالتالي عن مفهوم التحويل⁽¹⁵⁰⁾.

وإذا اتضح دور اللسانيات النسيية في تخطيط اللغات البشرية وفي صياغة النموذج النحوي الموافق، وإذا صح أنه لا يُبَيَّن مهاج تربوي ساجع لتعليم لغة معينة قبل معرفة عطها، وأن غط أية لغة مورغ على خصوصها الأربعة أمكن عندئذ معرفة كيف تتعامل هذه النظرية اللسانية مع العلوم التربوية من أجل وضع برنامج تربوي لتعليم لغة معينة كالعربية.

2.2.1. فصوص العربية وطرائق اكتسابها

لن نصف هنا من جديد الخصائص النمطية التي تميز فصوص اللغة العربية⁽¹⁵¹⁾، وإنما سحاول أن نجيب عن السؤال: بأي فرع من فروع القرآن التكون من قواعد استقرائية وأخرى استباطية يُكتسب محتوى فص بعينه. ويُفترض في الجواب عن هذا السؤال أن يُقدم مقترحاً يستضيء به المبرمج عند وضع منهاجه اللغوي، والمدرس خلال تعليمه لتلك المهاج. ولن نضيف جديداً إذا صرحنا بأنه لا يستقيم قطعاً عدم إدراج فص لغوي في المهاج التربوي، أو إدراجه في غير مرحلته من عملية التنشئة

(150) للتوسع في ما أوردهنا انظر الأوراهي، الوسائط اللغوية، ج 1 وح 2.
(151) للوقوف على الخصائص النمطية لفصوص اللغة العربية راجع الأوراهي (1999)، التصفويات النمطية وبنائها اللغوية، ضمن حوليات الجامعة الإسلامية بالبحر المند الخامس، ص 119-135، والأوراهي (2000)، نحو العربية التوليقي، ضمن مجلة التاريخ العربي، العدد الثالث عشر، ص 53-67. والأوراهي (2000)، النمطي في الأسس الصوتي للعربية، ضمن مجلة التاريخ العربي، العدد السادس عشر، ص 93-117. والأوراهي (2001)، فصوص العربية وقولب نموها، ضمن التاريخ العربي، العدد السابع عشر، ص 41-58. والأوراهي (2001)، الوسائط اللغوية 2- اللسانيات النسيية والأنحاء النمطية، دار الأمان الرباط.

والتكوين. ونسباً بالفص الصوتي لحدّه متشعباً إلى «مكوّن تطقي» يُعنى
 بالنطاق النمطية التي تُشكّل الأسس القاعدي لتوليد عددٍ ثوْنِيٍّ من القوْلَاتِ
 أو الألفاظ المفردة، وإلى مكوّن نصّي يُعنى بقواعد التّأليف المترجّح.
 وإذا علمنا أنّ كلّ نغليقة تتحدّد نسقياً بقيمتها الصوتية في مقابل
 شسبها ونبتها، وبوظيفة التّغاير الدلالي بين مفردتين تعيّن اعتباراً هاتين
 الخاصيتين خلال الترجمة. وإذا علمنا أيضاً أنّ سبيلَ لاكتساب الأسس
 الصوتية لأية لغةٍ سوى التلقّي المباشر أو السّماع والتّجربة وحسب على
 المرهسي أن يرمج للنشئة على كلّ النطاقات المستعملة في لغة كالعربية،
 لأن فرع الاستبطان لا يمدّ البتّة في اكتساب هذا الفص. كما يجب أن
 تستجيب الترجمة لقهود تربية وشروط نسقية. من الضّريّين الأول
 والثاني مذكر ما يلي بذاك التّوالي:

نسباً لتوتيرة النمو العضوي في السموات الأولى من عمر الطفل يتعيّن
 التّخطيط لتعليم محتوى الفص الصوتي في الأطوار الأولى من التعليم
 النظامي. لأنّه في هذا السن المبكر لا يزال جهاز التصويت البشري طريّاً
 الأعضاء قابلاً للصباغة وتشكيل الأحياز في مختلف حركات الرّين منه.

أن يتركّر تعليم النطاقات النمطية للغة المميّنة على الجمع بين
 المشافهة والوصف، إذ الوصف وحده غير نافع في تعليم الأسس
 الصوتية للغات. لأنّ الطفل قد يحفظ عن ظهر قلب العبارة الآتية التي
 تصف عملية إنتاج نغليقة المزمرة مثلاً: «إنّها تحدث من حشر قويٍّ من
 الحشرات وعضل الصدر لهواء كثير، ومن مقاومة الطّرحهالي الخاصر
 رماساً قليلاً لحفز الهواء ثمّ اندفاعه إلى الانقلاع بالعضل العاتمة وضغط
 لهواء معاً»⁽¹⁵²⁾، لكنّه لا يستطيع من خلال هذا الوصف أن يُشكّل
 المعنى، ولا يقدر على التّلفظ بالنغليقة المتولّدة منه. بخلاف لو

(152) ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، ص 72.

جميعها من الدرس مشافهة وهي مركبة مع غيرها في مواضع مختلفة بالشروط النطقية التالية:

تعليم نطاقات اللغة منظمة في مجموعات بواسطة وظيفة التعابير الدلالي وعلاقته المخالفة والمجانسة نطقاً في درس التهجئة أو رسماً في درس الكتابة. ففي درس التهجئة تربط بعلاقة المخالفة بين الصوتيات النونية، وهو حرس بسيط يتعلق بسمة حيز معين، ويقوم بدور التمييز الخارجي. كصوت التثنية الناتج عن وضع أسنة اللسان بين القواطع العليا والسفلى، وهو غير صوت الصفر المتولد عن إصاق القواطع السفلى بالعليا. ثم تربط بعلاقة المجانسة نطاقات يسري في جميعها نفس الصوتيات النونية فتعاضت من جهة، لكنها تعاضت بصوتيات هاشية كالجهر والشدة والتنخيم ومقابلتها الخمس والمعلولة والترقيق⁽¹⁵³⁾، ويكون لها جميعاً دور التمييز الداخلي.

(153) سبق أن حددنا التماثل التالي بين الصوتيات الهاشية، كالجهر والحادث بخلفة النفس للوترين فهذان في الحجرة ويتولد عن تذبذبهما حرس مرتفع نسوي يترك بحاسة السمع عند التلفظ بتصويته /ع/ وعوها. وفي المقابل يحدث الحرس أي الجرس المنخفض الضعيف عن مرور النفس في مجراه من غير أن يصطدم بالوترين، فيتكون مثل الجرس السموع عند إصدار /هـ/ ونحوها أما الشدة فصمة للفرقة المصاحبة للانصجار الحاجم عن احتراق مباحث الحذر من النفس الجرس حياً تماماً خلف موضع إصدار جرس الشدة كالسموع عند التلفظ بمثل /ق/ وإذا اندفع النفس تحتك بحره الضيق نسبياً وجرى الصوت معه، تولد جرس ربح هو السموع حين التلفظ بمثل /ث/ ومن الممكن إقامة تقابل آخر يرتكز على حجرة الرب، لأن إطلاق أي صوت نوي من حجرة يحمل أحد الأمرين: إما أن يكون تمرده في حجرة مقعرة يحثها سفع الحك وإطباق اللسان عليه برجع مؤخره نحو اللهاة ومد أسلته إلى اللثة، فيحدث بحويف هذه الحجرة جرس التنخيم السموع مع صغر /س/ ومع نفت /ظ/، وإما أن يكون التردد في حجرة ربي مسطحة، فينشأ جرس الترقيق السموع مع صغر /س/ ويحدث /ذ/. وللمسريد من التوضيح فنظر الأوراني، (2000) النمطي في الأساس الصوتي للعربية، ضمن مجلة التلويح العربي، العدد السادس عشر.

وتبينكم العلاقتين تُحصلُ كلُّ نطقة أو تصويته⁽¹⁵⁴⁾ في العربية
 وفي أية لغة بشرية أخرى على قيمة صوتية، بواسطتها تباشر وظيفة
 التعابير الدلالي، وتكون تلك القيمة الصوتية مركبة مما يلي:

I صوتيّ نرووي؛ يُمثلُ أولاً جهةً علاقية بين مجموعات من البطائق،
 كمجموعتي الصغير والنفث في المثال (6) الآتي، به نشاط وظيفة
 التعابير الدلالي، ويُمثلُ ثانياً جهةً وفاقية بين نطاقات تنتمي إلى
 مجموعة واحدة، كمجموعة النفث أو الصغير من نفس المثال.

II صوتيات هاشمية تُمثلُ جهةً علاقية بين نطاقات تنتمي إلى نفس
 المجموعة، بأحدهما لا بالصوتيّ النرووي تُغلقُ وظيفة التعابير الدلالي،
 كما يظهر من «المفردات المتشاكلة» في (6. أ) و(6. ب). وكل ما
 سقاه حول شرط النسقية في درس السمع يمكن صوغه دفعة
 واحدة كما يلي.

- (6) i. صغير + ترفيق + جهر ← / ز / ← زَيْفُ.
 صغير + ترفيق + همس ← / ص / ← مَيْفُ.
 صغير + تفخيم + همس ← / ض / ← صَيْفُ.
 ii. نفث + ترفيق + همس ← / ث / ← ثَيْلُ.
 نفث + ترفيق + جهر ← / ظ / ← ذَيْلُ.
 نفث + تفخيم + همس ← / ط / ← لَيْلُ.

(154) أشسوما في أعمال سابقة، (الأوراعي 1990 و 2001) إلى أن لفظ التصويته
 مأخوذ عن الفلأوبي (كتاب الحروف ص 136)، وله يستعمل حالياً مصطلح
 النطقية للقبائل العربي للمصطلح الأجنبي Phonème المحدد مقابل
 البدائل Variants في الفصلين الأول والثاني من كتاب برويسكوي
 Troubetzkoy, (1939), Principes de Phonologie, Ed. Klincksieck,
 Paris 1976.

تبيّن أن شرط النسقية في درس السماع يتحقق من خلال ثنائيات من المفردات المتشاكلة، وهي عبارة عن مدخل معجمية؛ مقولتها واحدة ومعناها مختلف وجناسها القوي أو الصوتي ناقص، يتعاقب على نفس الموضع منها إما «نطاق متحاتمة»؛ وهي التي يسري في جميعها صوت نووي واحد (أ7)، وإما «نطاق متشاكلة»؛ وهي التي تقاربت أحرفها لانتفاء أحيائها إلى نفس اللطقة من جهاز التصويت، كالحلقات (ب7) واللهميزات (ج7) ونحوها الثويات والشغويات وهلم جرا.

- (7) أ. دُمُ الفعلُ ثُمَّ صاحبه. تَلَرَسُوا قَلْبًا وَتَضَرَسُوا طَوِيلًا.
 رَجُلٌ ظَرِيفٌ قَمْعُهُ دَرِيفٌ. صَادٌ فِي الصَّيْفِ وَسَادٌ بِالسَّيْفِ.
 ب. أَرْضٌ لَيْسَ لَهَا عَرَضٌ. حَرَقَ حَطَبًا وَهَرَقَ مَاءً.
 حَشَرَكْتَ تَحْرُمٌ بِالْمَشْرَكِ تَحْرُمٌ. هَامَ هَا وَحَامَ حَوْلَهَا.
 ج. قَلَّ الْقَالُ وَكَلَّ الْبَصَرُ. عَاتَمَ الْقَوْلُ كَاتَمَ السَّرُّ.

لعلّه اتضح شرط السقية في درس السماع، وبأن دورّه أولاً في تربية حاسة السمع على إدراك الصُّوتِ الفارق في كل تصويته، وقد أنيطت به وظيفة التغاير الدلالي بين المفردات المتشاكلة. وثانياً في تدريب جهاز التصويت على تحريك أعضائه بعينها من أجل تشكيل أحياء محددة في مناطق مخصوصة، وهذا قد يكون المتعلم المناطق بالعسرية أو بعمرها قد اكتسب القدرة على إصدار التصويّات النمطية الموضوعة في هذه اللغة.

نفس الشرط يمكن استعماله في درس الكتابة بأعصاره نشاطاً تربوياً ينمي حاسة النظر على إدراك الأشكال الخشبية لحروف المعجم، ويكسب المتعلم مهارة حركية على رسمها السليم. إذ يمكن

توظيف علاقتي المجانسة والمخالفة لتجميع الأحرف المتحددة شكلاً
المختلفة قطعاً، أو الأحرف المتشابهة رسماً. ولا يُلَمَّس من الإشارة
هنا إلى أن معيار التجميع في درس الكتابة يستند إلى الشكل
المُدَّسَمي للحرف، ولا يلتفت إلى الخصائص الصوتية المفترمة به
كما كان الحال في درس السماع. لأن المهارة اللغوية المستهدفة
في كلا الدرسين مختلفة تمام الاختلاف.

ومرأيا التجميع للمسق في درس الكتابة كثيرة، يكفي أن نذكر
أولاً الاقتصاد في الوقت وفي الجهد؛ لأنه بمعرفة رسم شكل واحد
تُتَعَلَّم أحرفٌ عدة يفرق بينها القط. ثانياً تنمية إحساس المتعلم
بالتوظيف السريع للمكتسب؛ فإدراج الأحرف (ببتث) في
الدرس الأول يشعر المتعلم خلال «تدريب ألف»، بالاستطاعة
على تكوين مفردات من قبيل (ببتث، ببتث، ببتث، ببتث، ببتث،
ببتث، ببتث، ببتث...)، ويحصل له نفس الشيء في «تدريب قراء»،
فلا يصعب عليه قراءة تراكيب مثل (ببتث ناب. ثانياً ببتث ببتث
ببتث. ببتث ببتث ببتث ببتث). وبضم مكتسب كل درس في
الكتابة إلى الذي يليه تُتَعَلَّم هذه المهارة في بضع دروس كما
دلت التجربة.

وعلى النهج الموصوف يشترُ تعليم ما بقي من النطق والحروف
في النص الصوتي للعربية أو غيرها من اللغات البشرية. وقد تبين
ألا سبيل إلى اكتساب محتوى هذا النص سوى الاستغناء التام
مباشرةً أو سماعاً في درس السماع المادف إلى ترويض جهاز
التصويت، ومعاينة أو تقليداً في درس الكتابة المادف أيضاً إلى
تسرويض اليد على إجادة الرسم والعين على حسن الربط بين
الحرف وكمية نطقه.

مستقل إلى فصل التحويل ولنبداً أولاً بتحليل محتواه فموضعه في بنية النحو وأخيراً طريقة اكتسابه. وقد سبق في الكثير من أعمالنا التي أشرنا إليها أن فصل التحويل كما سميناه أخيراً يتألف من مكونين اثنين:

مكون اشتقاقي يُعنى بالقواعد الدلالية التي تسمح باشتقاق بعض الكلام من بعض أو لا تسمح، على سبيل التمثيل كل فعل متعدد غير علاجي لا يُشتق منه فعل المطاوعة، ويُشتق فعل المعالجة فعل المشاركة من كل فعل متعدد انترافي. وكل فعل قاصر لا يُشتق للمجهول ولا يُشتق منه صفة المفعول، وكذلك الفعل الناقص. وكل فعل لازم لا يُشتق منه فعل الطلب، وإذا انبى بصيغة «استعمل» أفاد غير الطلب قطعاً.

مكون صرفي يُعنى بقواعد بناء قولات الداخل الفروع بعد هدم أبية أصولها، ولا بلغت مطلقاً إلى دلالاتها، بمعنى أن المكون الصرفي يجري نفس القاعدة على كل ماله نفس البنية القولية. مثلاً قاعدة «نصب حرف العلة التحريك في الفعل الأحرف إلى مثل حركة ما قبله» صرفية؛ تُحرى آلياً على مثل «باع» — بيع، «مات» — ميت، «كان» — كين. وإنما بدعيل المكون الاشتقاقي لإبطال «ميت» و«كين» بقاعدة دلالية تمنع أن يُشتق للمجهول فعل قاصر «ميت» أو ناقص «كين»، ومنع أن تُشتق منهما صفة المفعول⁽¹⁵⁵⁾. وعليه لا ينبغي إعمال علاقة المراقبة التي تجمع مُكوّني الاشتقاق والتصريف في فصل لموي واحد.

الفصل التحويلي، باعتبار محتواه ووظيفته، يجب أن يقع داخل المعجم بين مداخله الأصول؛ (وهي التي لا تنزع من غيرها

(155) راجع مفهوم الخرق الوصفي في الفصل السابع من كتاب الأورامي، الوسائط اللغوية، ج 2.

ومسري في فرووعها، ويكون اكتساب مبنائها ومصلها بالتلقي
للمباشرة استغناء وتجربة، وتؤلف بجمعة قسم المعجم الواقع،
ومداخله الفروع؛ (وهي التي تؤخذ من أصول سابقة عليها،
محري في مباحث أحرف ومعنى غيرها، تُكتسب استبطاً وتؤلف
بجمعة قسم المعجم للتوقع).

أما طريقة اكتساب محتوى المص التحويلي فمركبة من فرع
التحربة أو التلقي المباشرة لقواعده الإعرابية؛ بمعنى أن قواعد
الاشتقاق أو التصريف لا تُستنبط بطريقة برهانية من «علوم أولية
طبيعية أو كسبية»، وإنما تُنتزع كل واحدة من «الملاحظة المراسية»
لمعطى جزئي، وتحوّل إلى قاعدة عامة بفصل أصل محري صاعه
ابن سينا بقوله:

(8) (أ) الجزئي إذا علم وجود حكم عليه كان ذلك ظناً بالقوة في
جزئي آخر أنه كذلك إذا كان يشاركه في معنى.

(ب) والجزئي إذا علم وجود حكم عليه بالإيجاب أو السلب كان
ذلك ظناً بالقوة بالكلّي الذي فوقه⁽¹⁵⁶⁾.

ويؤكد عموم تلك القاعدة بالمحصر المراسي. ويحدد بتحول ذلك
المعطى الجزئي داخل فرع الاستبط إلى مثال لسج النظر على
مسوالة: بنسب القاعدة المجردة مه تُصاع صياغته جزئيات غير
محصورة.

ولإمسان في تقريب العبارة بالثال للوضوح نستطيع أن نقول إن
أيّ متعلم سبق إلى ميمه «فرّ بخار حيث لا يفرّ أقرائه، فما شدّ
شبكة ولن يشغلها أبلاء انتزع من ههنا للسجوع الافتراضي قاعدة
صرفية يصفها اللساني بقوله.

(156) ابن سينا، المراسي، ص 15.

(9) **فعل المضعف**⁽¹⁵⁷⁾ **تُكسر عين مضارعه** إذا كان فعلاً لازماً، وتُضم إذا كان متعدياً.

ويؤكد عموم هذه القاعدة الصرفية بتضافر الأصل للعربي (8)، وملاحظتها للتحلّة في شاهد آخر من قيل «ما ضل من ذلّ العقل، ويضل من ثلّ النفس». وبذلك يكون المتعلم قد انتقل إلى طور يتميز باتخاذ «قر» و«شد» مثالين، يسمح على موالمها بتطبيق القاعدة الصرفية (9). فلا يُعطى في «تريب حول» إذا أُعطى أن كل فعل في المجموعة التالية (10) يشارك «شد» في صيغة «فعل» وفي «التعدية».

(10) **أَم، بَسَتْ، بَثَّ، بَخَّ، بَزَّ، بَسَّ، حَزَّ، حَبَّ، حَرَّ، حَجَّ، خَدَّ، خَرَّ، خَسَّ، خَبَّ، خَصَّ، حَكَّ، خَلَّ، عَصَّ، عَضَّ، دَسَّ، دَعَّ، ذَقَّ، ذَكَّ، ذَلَّ، رَدَّ، رَحَّ، رَصَّ، رَمَّ، زَجَّ، زَرَّ، سَبَّ، سَدَّ، سَرَّ، سَكَّ، سَلَّ، سَمَّ، حَسَّ، شَجَّ، شَدَّ، شَلَّ، شَقَّ، شَنَّ، صَبَّ، صَدَّ، صَرَّ، صَفَّ، صَكَّ، ضَرَّ، ضَمَّ، طَغَّ، ظَنَّ، ظَبَّ، عَذَّ، عَضَّ، عَلَّ، عَمَّ، غَرَّ، عَشَّ، غَصَّ، فَتَّ، فَصَّ، قَصَّ...**

اجتماع هذه الخصائص؛ **فعل مضعف متعدي** يورث «فعل» في كل فعل من أفعال المجموعة (10)، كَوْنُها مفسراً علياً يورث ضمّ فاء هذا المضروب من الأفعال في المضارع. وبامتصاص هذا المفسر يستطيع المتعلم أن يُحوّل أي فعل من أفعال المجموعة السابقة أو غيره من الماضي إلى المضارع ولا يُعطى أبداً.

(157) مصطلح **المضعف** يخصه بالفعل الثلاثي الذي عيه ولامه حرف واحد، فيخلص المضعف للفعل الرباعي الذي تتكرر فاؤه في لامه الأولى وعينه في لامه الثانية، في مثل **عَصَّ عَصَصَ** و**زَلَّزَلَ** و**جَلَّجَلَ** و**خَصَّخَصَ**.

ويعملون للزوم محل التعدية يكون الماضي للضعف يوزان فَعَلَ
تصرف آخر في المضارع. إذ تُكسر هاء كل فعل في المجموعة (11)
لاشتراك الجميع في نفس الخصائص. وباستخدامها من لدن المتعلم
يُصرفها بكل على متوال «مَرَرْتُ».

(11) أُن، بَصُرْتُ، نَسِبْتُ، تَمَّ، جَدْتُ، خَفْتُ، جَلْتُ، حَنَنْتُ، حَطْتُ، حَزَنْتُ، حَزَّ،
خَسِرْتُ، خَفْتُ، خَفْتُ، ذَبْتُ، ذَرْتُ، ذَفْتُ، ذَفْتُ، رَثْتُ، رَفْتُ، رَقْتُ، رَكْتُ،
رَنْتُ، زَلْتُ، زَنْتُ، مَنَنْتُ، شَبْتُ، شَتْتُ، شَعْتُ، شَدْتُ، شَرْتُ، شَعْتُ، شَفْتُ،
صَحْتُ، صَحْتُ، صَلْتُ، ضَنْتُ، عَجْتُ، عَزْتُ، عَفْتُ، عَلْتُ، عَنْتُ، عَبْتُ، عَثْتُ،
غَضَنْتُ، غَمْتُ، قَرْتُ، قَلْتُ، كَلْتُ، لَدْتُ، نَمْتُ، هَجْتُ، هَفْتُ...

وقد يأتي استعمال أفعال بخلاف ما تقتضيه القاعدة الصرفية (9)
كأن يُحوَّل اللازم على متوال التعددي في مثل «مَرَرْتُ» / «مَرَرْتُ» / «مَرَرْتُ»
نَهَبْتُ، شَكْتُ / يَشْكُ، وبالعكس في نحو «طَبْتُ» / «طَبْتُ» / «طَبْتُ»
نَكَيْتُ، كَمْتُ / يَكْمُ. وعندئذ يُعْمَل «الإبطال المتبادل» بحيث يُعْلَقُ
الاستعمال للقاعدة بالنسبة إلى مجموعة محصورة من الأفعال
الشوارد، ويُبطل القاعدة اتخاذ أي فعل شارد من تلك المجموعة
مثالاً يُسج على مواله. أصل «الإبطال المتبادل» يمكن صوغه من
جديد بالعارة (12) الآتية.

(12) إذا تعارض استعمال خاص وقاعدة سقية في موضع معيَّن عُلِقَ
الاستعمال تطبيقي القاعدة، وألغت القاعدة تفيد الاستعمال
الخاص.

وعنتم هذا الوصف الموجز للطريقة التي ينتهجها المتعلم خلال
اكتسابه لقواعد الـكون الصوري من النص التحويلي أو لقواعد أي قص
آخر يذكر خطوات ذلك الاكتساب مختصرة كما يلي: أ) للملاحظة
المراسية لعطى لغوي. ب) تجريد المعنى العلي القابل لأن يتحول

بالأصل المعرفي (8) إلى قاعدة عامة. (ج) تأكيد عموم الفاعلة بشواهد أخرى. (د) تطبيق القاعدة المجردة من المعطى على مظاهره الكثيرة. (هـ) رفع التعارض المحتمل بين القاعدة والاستعمال بأصل الإبطال للتبادل (12).

خاتمة

لا شك في أن تعلم اللغة صار في وقتنا الراهن يشكل حقلاً معرفياً متعمداً التخصصات، إذ لم يعد بناءً للتهاج العربي وتأهيل المدرّس من مهام شخصي ذي تكوين علمي رفيع في تخصّص بعينه، بل صار ذلك ميداناً لعمالون علوم متكاملة. أولها اللسانيات بوصفها علوماً متشعبة تشعّد من اللغة موضوعاً للدراسة من أجل وصف بنيتها وصفاً علمياً، أو وصف علاقتها مع غيرها، سواءً كان هذا العمر دهاً بشرياً أو قيماً حضارية أو كوناً طبيعياً. وثانيها التربويات باعتبارها علوماً تألّف في محفل أساليب التعليم والتكوين والنشئة موضوعاً للبحث. وثالثها التقنيات التربوية بوصفها وسائل تعليمية تُساعد على تحقيق الأهداف الدراسية. وإنّ الاشتغال الحالي بتعليم العربية يعبر واحداً من التخصصات الثلاثة ليعتبر إمبراجاً لهذه اللغة من عصرها وعودةً بتعليمها إلى عهوده التقليدية.

فمع الطفرة التي عرفتها اللسانيات العربية الحديثة والكلّ معرّجاً لنمساك الحرفي بتوسيل وصف السلف للعربية إلى تعليم قواعدها. لأنّ وصفهم محتلّ، كما تزعم اللسانيات العربية المعربة التي قامت على تعميم خصائص الإنجليزية على سائر اللغات، بل لأنّ ما في وصف السلف من صواب متضمّن بالضرورة المنطقية في نحو العربية التوليقي المقترح لهذه اللغة، وما فيه من خطأ موهن على اختلاله من داخل نظرية اللسانيات السمية التي قامت للمحافظة على نمطية العربية وسواها من اللغات البشرية.

بالانطلاق من النتائج المتوصل إليها في البحث اللساني المعاصر
يبيّن بوضوح كيف يمكن إحكام بنية المهاج اللغوي فيكون له التفاعل
الجيد ما سائر مكونات المسق التعليمي، ويحقق النتائج المرجوة من
وصفه. كما تنكشف لورد القرارات التربوية وأسبغها لتحقيق الأهداف
المدرسية من تعليم العربية، ويتجلى بدقة المفهوم من المهارة اللغوية،
والاحتوى المعرفي لكل مهارة بالقياس إلى غيرها، وبأي المفهوم اللغوية
يكون استحصاا المهارات المركزية أو التكميلية. وكيف يجب تريبها أن
تكون العلاقة بين المدرس وثقافة اللغة نمثلاً وفعلاً، وبين اللغة
استعمالاً ووصفاً. وكيف يكون تعاون المتدخلين لجعل تعليم اللغة الذي
يجري داخل الفصل قريباً من الاكتساب الطبيعي، كما يتم في المجتمع،
وما التوفيق إلا من الله عز وجل.

المصادر بالعربية وبغيرها من اللغات

- أبو علي الفارسي، أقسام الأخبار، ضمن مجلة المورد، المجلد 7، العدد 3 لعام 1978.
- أحمد الطرابلسي، حركة التأليف عند العرب، مكتبة الفتى، دمشق 1972/392.
- إسحاق أمون، أساسية طريقة التدريس والتربية العملية، منشورات الإيسيسكو، 1418هـ.
- أبي أبي الربيع، البسيط في شرح جمل الزجاجي، دار العرب الإسلامي، بيروت، 1407هـ.
- ابن جني، الخصائص، دار الكتب، القاهرة، 1371هـ.
- ابن جني، سر صناعة الإعراب، البابي الحلبي، القاهرة، 1384هـ.
- ابن عطلون، المقدمة، بولاق، القاهرة 1274هـ.
- ابن سياء، كتاب النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1395هـ.
- ابن سياء، الوهات، دار النهضة المصرية، القاهرة 1966.
- ابن سياء، أسباب حدوث الحروف، دار الفكر، دمشق، 1403هـ.
- ابن سياء، الإشارات والتهجمات، دار المعارف، القاهرة، 1971.
- أبي عصفور، شرح جمل الزجاجي، بدون ناشر ولا تاريخ أو مكان النشر.
- ابن الأثير الجري، جامع الأصول في أحاديث الرسول، دار الفكر، بيروت، 1403هـ.

- ابن الجوزي، النشر في القراءات العشر، المكتبة التجارية، القاهرة
بنون تاريخ.
- ابن الحاجب، الشافية في التصريف، دار الكتب العلمية، بيروت،
1403هـ.
- ابن السراج، الأصول في النحو، مطبعة سلمان الأعظمي، بغداد،
1394هـ.
- ابن مضاء القرطبي، الرد على الحقة، دار الاعتصام، القاهرة،
1394هـ.
- ابن هشام، مخني اللبيب، دار الفكر، دمشق، 1384هـ.
- ابن يعيش، شرح المفصل، مكتبة المتبى، القاهرة.
- ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، المكتبة العربية، حلب، 1394هـ.
- محام حسن، البيان في روائع القرآن، عالم الكتب، القاهرة، 1394هـ/
2000.
- رشدي أحمد طه، تعليم العربية لغير الناطقين بها، منشورات
الإيسيسكو، 1410هـ.
- سيويه، الكتاب، بولاق القاهرة 1316هـ.
- علي السيد، التقنيات التربوية، منشورات الإيسيسكو 1411هـ.
- الأمازي، الإعراب في جمل الإعراب ولمع الأدلة، دار الفكر
دمشق، بنون تاريخ.
- الأمازي، الإنصاف، مطبعة السعادة، القاهرة، 1380هـ.
- الأوراع، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام،
الرباط، 1990.
- الأوراع، الوسائط اللغوية، 1 أقول اللسانيات الكية، دار
الأمان، الرباط، 2000.

- الأوراعغي، الوسائط اللغوية، 2- اللسانيات النسيبة والأنحاء
النمطية، دار الأمان، الرباط، 2000.
- الأوراعغي، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي،
كلية الآداب جامعة محمد الخامس أكادال، الرباط، 2002.
- الأوراعغي، لسان حضارة القرآن، قيد الطبع.
- الأوراعغي، نظرية اللسانيات النسيبة، دواعي النشأة، قيد الطبع.
- البخاري، الصحيح، دار الطليعة العامة باستنبول، بدون تاريخ.
- الجرجاني، أسرار البلاغة، وزارة المعارف، إستانبول، 1954.
- الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1404هـ.
- الجويني، الإرشاد إلى أصول الاعتقاد، مكتبة الخانجي، القاهرة،
1369هـ.
- الخليل، كتاب العين، دار ومكتبة الهلال.
- الزجاجي، اشتقاق أسماء الله الحسنى، مؤسسة الرسالة، بيروت،
1406هـ.
- الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، دار النفائس، بيروت، 1399هـ.
- الزركشي، البرهان في علوم القرآن، البابي الحلبي، القاهرة،
1391هـ.
- الزمלקاني، البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن، مطبعة العاني،
بغداد، 1394هـ.
- السكاكي، مفتاح العلوم، البابي الحلبي، القاهرة، 1356هـ.
- السيوطي، الأشباه والنظائر، مجمع اللغة العربية، دمشق، 1406هـ.
- السيوطي، الاقتراح، المحقق، القاهرة، 1396هـ.
- السيوطي، همع الموامع في شرح جمع الجوامع، دار البحوث
العلمية، الكويت 1400هـ.

- العلوي السيمي، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، مؤسسة النصر، القاهرة، 1332هـ.
- الغزالي، المعارف العقلية، دار الفكر، دمشق، 1383هـ.
- الفارسي، تنقيح المناظر لنوي الأيصار والبصائر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1404هـ.
- القاسي الفهري، البناء الموازي، توفال، الدار البيضاء، 1986.
- القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، وزارة المعارف، القاهرة، 1380هـ.
- المراد، المقتضب، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1386هـ.
- المستوق أحمد محمد، الحصيلة اللغوية، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، 1417هـ.
- النافعة محمود كامل، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات الإيسيسكو، 1424هـ.
- وفاء البيه، أطلس أصوات اللغة العربية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1994.
- J.L. Austin 1962, Quand dire, c'est faire, Seuil, Paris, 1970.
- E. Bach/R.T. Harms (1968), Universals in linguistics theory, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- N. Chomsky (1975), réflexions sur le langage, F. MASPERO, Paris, 1977.
- N. Chomsky (1981), Théorie du Gouvernement et du liage, Seuil, Paris 1991.
- N. Chomsky (1982), La nouvelle syntaxe, Seuil, Paris 1987.
- N. Chomsky (1995), The Minimalist Program, Massachusetts Institute of Technology.

- Eve V. Clark (1994), *The Lexicon in Acquisition*, Cambridge, University Press.
- J. GUERON et J.Yves POLLOK, (1991), *grammaire générative et syntaxe comparée*, CNRS, Paris.
- L. Hjelmslev, (1966) *prolégomènes à une théorie du langage*, Minuit Paris 1971.
- Jacques FRAncEAU (1964), *La pensée scientifique*, Labor Bruxelles.
- JOHN R. SEARLE (1969), *LES ACTES DE* Hutchinson and Waters (1987), *English for specific purposes*, Cambridge University Press.
- Jean-Marc Mangiante (2004), *Le Français Sur Objectif Spécifique; De L'analyse des Besoins A L'élaboration D'un Cours*, Ed. Hachette.
- Jean-Pierre Desclés (1990), *Langages applicatifs* Langues naturelles et cognition, HERMES, Paris.
- Jerrold Katz Payot (1966), *la Philosophie du Langage*, Paris, 1971.
- A. Martinet, *éléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris, 1960.
- Moshé Starets (2008), *Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée*, les Presses De L'université Laval, Canada.
- M.Piattelli-Palmarini, *Théories du langage Théories de L'apprentissage*, Seuil Paris, 1979.
- K.R.Popper (1935), *La logique de la découverte scientifique*, Payot Paris (1978).
- Pierre Jaccard, *Sociologie de L'éducation*, Payot 1962, Paris.
- Robert Marty (1994), *Sémiotique de L'obsolescence des formes*, in *Design-Recherche n°6*, Université Technologique de Compiègne.
- A.Rouveret, *Syntaxe générative et Syntaxe comparée*, *LANGAGE n°60*, Décembre 1980.

- E.Sapir, **Le Langage**, PAYOT, Paris.
- Thomas Samuel Kuhn (1962), **la structure des révolutions scientifiques**, Flammarion, Paris, 2008.